



Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Programa de doctorado “Desarrollo, Aprendizaje y Educación”

TESIS DOCTORAL

El proceso de configuración de la identidad
profesional de una orientadora educativa novel.

Un estudio de caso.

Autora: Mariana Solari Maccabelli

Directora: Elena Martín Ortega

Madrid, 2015

Esta investigación ha sido financiada mediante una ayuda de posgrado para la Formación de Profesorado Universitario (FPU) concedida por el Ministerio de Educación de España (Referencia: AP2009-0380)

AGRADECIMIENTOS

Durante todo el proceso de elaboración de este trabajo imaginé en muchísimas ocasiones cómo serían estas líneas que ahora comienzo a escribir. El contenido de este apartado me invadía sin previo aviso en los momentos más insospechados (leyendo un artículo, escribiendo, dando un paseo, tomando cañas, en mitad de una reunión, o segundos antes de quedarme dormida). Supongo que esta presencia tan clara y frecuente responde a la necesidad que tuve a lo largo de estos años de agradecer a muchas personas por todo lo que me estaban ayudando —en la mayor parte de los casos, sin ellos siquiera sospecharlo—. Tuve la fortuna de vivir todas las fases de esta investigación rodeada de gente maravillosa; ellos y ellas transformaron este camino que suele describirse como solitario en un proceso de aprendizaje en el que me sentí muy acompañada y cuidada, y en el que tuve la oportunidad de debatir, pensar junto a otros y compartir aprendizajes.

En primer lugar, quiero dar las gracias a Inés, “mi sujetita” de investigación; sin ella este trabajo hubiese sido, literalmente, imposible. Nunca dejó de sorprenderme su generosidad sin límites para permitirme acompañarla en sus primeros pasos —y tropiezos— como orientadora educativa. Su nivel de colaboración con la tesis durante estos años ha superado cada una de las expectativas que tenía como investigadora al iniciar este proceso. Gracias también al colegio Andersen que me abrió desinteresadamente sus puertas para hacer esta investigación y, en particular, a Teresa, la directora del departamento de orientación, de quien tanto aprendí y cuyo admirable trabajo espero haber sido capaz de dejar entrever en estas páginas.

Mi mayor agradecimiento es para Elena Martín. Desde que la conocí en la carrera ha sido para mí un ejemplo en muchos sentidos. Como profesora, nunca me ha dejado de sorprender su admirable capacidad para transmitir su pasión y compromiso con la Educación, su honesta preocupación por sus estudiantes, y su infinita competencia para hacer más inteligentes a sus interlocutores. Como persona, me resultan ejemplares su nivel de implicación con cada cosa que hace, su capacidad de cuidado y su inquebrantable sentido de la justicia. Como directora de tesis, ha sabido proponerme siempre la tarea exacta que necesitaba para seguir avanzando, me ha ayudado a tomar decisiones en cada una de las fases de esta investigación, y siempre ha encontrado un equilibrio fascinante entre sacar adelante la tarea y cuidar nuestra relación. Me sigue abrumando su generosidad y su valentía para iniciar conmigo este proceso de aprendizaje y no dejar nunca de acompañarme; ha sido capaz de respetar siempre mis tiempos, mis necesidades y mis cabezonerías, incluso aunque ello implicara asumir riesgos y enfrentarnos a incertidumbres. Gracias a ella por todo esto y por tanto más.

La facultad de Psicología de la UAM ha sido durante varios años mi “segundo hogar” y me siento en deuda con muchas personas que pude conocer allí y que me acompañaron, de un modo u otro, durante este tiempo. Gracias a mis compañeros del grupo de investigación LEAC por todo lo que me han enseñado en estos casi diez años de trabajo compartido. Gracias a Mar Mateos, por brindarme la oportunidad de dar mis primeros pasos en el mundo de la investigación, por su

generosidad y por mostrarme las bondades de trabajar en equipo. Gracias a Isabel Cuevas, por todo lo que me ha enseñado de asesoramiento psicopedagógico, por la admirable pasión que pone en sus clases y por haberme acompañado en mis primeros pasos en la docencia. Gracias al equipo de Barcelona y, en especial, a Isabel Solé, por su enorme calidez. Gracias a los “jóvenes LEACquianos” por todo lo que he podido aprender y compartir con ellos. Gracias a Ruth Villalón, por iniciar este camino y hacérselo más fácil a los que veníamos detrás; a María Luna, por su infinita capacidad de cuidado a quienes le rodean; a Ana Martín, por su habilidad para distinguir lo urgente de lo importante; a Jesús Manso, por todo lo que hemos aprendido y reído en los trabajos compartidos; a Isa Martínez, por su valentía y capacidad de trabajo; y a Jara González Lamas, por haber sido una atenta compañera de viaje en la última etapa de este camino, a cuyo final llegamos juntas.

Gracias a Gerardo Echeita por el cariño y compromiso con los que afronta cada tarea y por ser capaz de encontrar siempre las palabras de ánimo exactas. Gracias a él y a Cecilia Simón por su lucha cotidiana para avanzar hacia una escuela inclusiva y por su desmesurada generosidad. Gracias a Nacho Montero y a Orfelio León por sus enseñanzas sobre metodología y por su cercanía; a Orfelio, además, mi sincero agradecimiento por sus consejos sobre escritura académica y por darme la oportunidad de disfrutar leyendo sus relatos y novelas. Por distintos motivos, estoy agradecida a otros muchos profesores con los que tuve la suerte de encontrarme y sin cuya presencia mi trayectoria hubiese sido otra. Gracias, por orden de aparición, a Rafa San Martín, Marta Casla, Tino Blanco, José Antonio León y Nacho Pozo. Gracias también a todas las personas del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación por abrirme las puertas desde que empecé a ser representante de estudiantes y por todas las facilidades que me habéis puesto siempre.

Mi paso por la facultad no hubiese sido igual sin la posibilidad de tomarme un respiro, compartir un café con amigos o reorganizar las ideas en la cafetería. Sus camareros (Edu, Pablo, Placi, Rosa y Tomás) han conseguido arrancarme una sonrisa hasta en los días más grises y llenarme de fuerzas renovadas para seguir trabajando.

Durante la licenciatura me crucé con personas de las que aprendí mucho y que, con los años, se convirtieron en grandes amigos. Andrea Jarabo es para mí un ejemplo de trabajo, compromiso y sensatez, además de una inigualable compañera de cañas y conversación. Con algunos de ellos tuve la suerte de compartir, además, la cotidianeidad de la convivencia. Gracias a Angy Cohen, Edgar Cabanas, José Manuel Lozano y Gabriel Ledo por haberme acompañado en los primeros pasos de esta tesis, por todo lo que vivimos juntos, por las largas cenas compartidas, en fin, por haberme dado un hogar al que cada noche deseaba regresar. Por ese piso pasaron personas a las que también agradezco su amistad y apoyo durante estos años. Gracias a Icíar Ybarra por su entrega, su valentía y su capacidad de plantar una sonrisa ante las circunstancias más complicadas; a Matías De Stéfano, por su ejemplar capacidad para reinventarse y por las eternas horas de mates que compartimos en

cualquier parque de Madrid. A Geles le agradezco haberme dado la oportunidad de tener ese espacio y tantos otros, en su casa y en su corazón. A Angy le debo tanto que no caeré en la trampa de pretender condensarlo en unas pocas líneas. Gracias a ella por saber leerme como poca gente lo hace, por su generosidad y su habilidad para ayudar a los demás sin que se note, por su capacidad para comprender lo complejo y llenar de sentido cualquier tarea que emprende, por las necesarias conversaciones que hemos compartido sobre este trabajo desde su gestación, y por sus valiosos comentarios y revisión de partes del texto final. Gracias, sobre todo, por su imprescindible amistad.

Antes de acabar la carrera, tuve la suerte de dar mis primeros pasos en el mundo de la orientación de la mano de dos personas estupendas. Gracias a Teresa Gutiérrez y a Lucía Serrano, de la FUHEM, por enseñarme con paciencia y cariño su trabajo cotidiano, por hacerme sentir una más dentro del departamento, y por todo lo que compartimos, reímos y sufrimos aquel año que sin duda supuso un antes y un después en mi biografía. A Víctor Rodríguez le agradezco la confianza que siempre ha depositado en mi trabajo y su admirable habilidad para sacar el trabajo adelante sin perder en ningún momento la calidez. Me siento muy afortunada de haber tenido la oportunidad de trabajar codo a codo con Isabel Monguilot, de cuya experiencia y mirada sobre la educación aprendí mucho más de lo que ella puede llegar a sospechar.

Gracias a mis compañeros del Aula PDIF por recibirme siempre con cariño y hacerme sentir que tenía un espacio entre ellos, aunque apareciera ocasionalmente por allí. Junto a muchos de ellos compartí uno de los espacios más enriquecedores para este proceso de investigación: el ECIC (Encuentro Catártico de Investigadores Cualitativos). Hace ya dos años que nos inventamos estos encuentros y empezamos a reunirnos mensualmente con el objetivo de compartir angustias, lecturas, debates, alguna certeza provisional y muchos dulces. Gracias a Dani García por asumir los riesgos de ir siempre un paso por delante que el resto, por su ilimitada capacidad de ayuda y por su atenta lectura y comentarios sobre algunas partes de esta tesis; a Irene Montero, por su fuerza arrolladora y por entregar todo lo que tiene para luchar por una sociedad más justa; a Mar de la Cueva, por el amor desmedido que pone en su trabajo; a Willy Rodríguez, por permitirnos comprobar que es posible investigar mientras se realiza un extraordinario trabajo como profe de secundaria; a Jorge Fernández, por nunca conformarse con lo establecido e impulsarnos siempre a seguir pensando; a Carlos de Aldama, por su admirable capacidad de superar cada adversidad y por su sonrisa contagiosa. También ha sido un placer compartir algunos de estos momentos de catarsis y reflexión con Ana Moreno, Ione Belarra, Mirtha del Prado y los más recientes fichajes (Mari Luz Fernández, Juan Fraile y Enrique Callejas).

Del Máster de Psicología de la Educación me llevo también grandes amigos. Las largas conversaciones con Ana Garza han sido siempre una fuente de inspiración y una oportunidad para jugar deliberadamente con las palabras; gracias a ella por la química de la que ha impregnado nuestra amistad y por enseñarme a tolerar, e incluso valorar, la entropía. Gracias a Irene Ruiz,

Mercedes Villasana, Pablo Muriel y María Bravo por haber sido unos estupendos compañeros de aprendizaje. Mayte Ortiz me ha enseñado que la juventud poco tiene que ver con el número de velas que soplamos en cada cumpleaños; su fuerza, su dulzura y su capacidad de adaptación me resultan ejemplares.

A Mayte le agradezco, también, la oportunidad que me dio –fruto de su desmedida confianza en mí– de empezar a colaborar en el mundo editorial, a partir de lo cual surgió una de las mejores experiencias que he tenido en estos años: la formación del equipo INIDE (Equipo Interdisciplinar de Investigación y Dinamización Educativa). Gracias a Viviana Figueroa, Amanda López de la Iglesia, Paula Martín-Lunas e Irina Rasskin por ser piezas imprescindibles de este equipo de trabajo y de amistad que hemos ido construyendo de a poco y que hoy se ha convertido en una parte esencial de nuestras vidas. Gracias a Paula, por su admirable capacidad de transformar cada diferencia en una nueva oportunidad para seguir aprendiendo; a Vivi, por llenar de emoción, arte y sentido todas las actividades que realiza; a Amanda, por su infinita generosidad y competencia para cuidar a quienes estamos a su alrededor; a Pilar Alonso, por compartir desinteresadamente su experiencia y amistad con nosotras, y por su amable y valiosa lectura de la mayor parte de los capítulos de esta tesis. Gracias a las cuatro por vuestra valentía, por darme la oportunidad de conocer el extraordinario trabajo que hacéis en las aulas, y por no dejar nunca de luchar por una educación de calidad en la que nadie se quede fuera.

A Iri le agradezco, además de su papel fundamental dentro del Equipo, muchísimas otras cosas. Gracias a ella por estar a mi lado y confiar en mí desde el primer día en el que me embarqué en esta investigación, por los espacios de formación, de trabajo y de ocio que hemos compartido, por sus acertados comentarios sobre algunos capítulos de esta tesis y por todas las conversaciones que hemos disfrutado en torno a un mate. Gracias a ella y a Jose Luis Fernández-Pacheco por su irrenunciable amistad y por haber traído al mundo al pequeño Adrián, cuya sonrisa ha conseguido iluminar los momentos finales de esta tesis. Agradezco a Jose su inmensa capacidad de cuidado, su infinita vitalidad y sus continuas palabras de ánimo en los últimos metros de esta carrera de fondo, cuya meta está cada vez más cerca para ambos.

Cáceres fue el escenario sobre el que transité el último período de la tesis y en el que encontré grandes amigos que supieron acompañarme, animarme y apoyarme de una manera conmovedora. Gracias a Chelo por todos los paseos y charlas que hemos compartido en este tiempo, por su seguimiento milimétrico de cada nuevo paso que fui dando con la tesis y por su amistad incondicional. Gracias a Ana por llenar de música nuestras vidas. A Mercedes le estaré siempre agradecida por haber sido un gran apoyo en los momentos más difíciles. Gracias a mis compañeros del Coro de la Universidad de Extremadura y a su director, Francisco Rodilla, por conformar la banda sonora de esta tesis; aunque ellos no lo intuyeran, los ensayos fueron para mí el mejor de los bálsamos después de largas jornadas de escritura. Gracias a Teresa Fraile y a Antonio Pantoja por

haberme enseñado los mejores rincones de esta ciudad y por llenarme de motivos para seguir eligiendo vivir aquí. Gracias a ellos por su valiosa amistad, que se fue cocinando a fuego lento en inolvidables viajes y en la más bella de las cotidianidades. A Tere, además, gracias por su atenta mirada y su discreta manera de cuidarme en todo momento.

Gracias a la **editorial** Synthesis (www.synthesis.es) por todo el cariño y dedicación que han puesto en el diseño de la cubierta, la maquetación y la impresión de los ejemplares de esta tesis. Gracias, en particular, a David por su capacidad para ajustarse a los vertiginosos plazos sin perder nunca la profesionalidad.

No puedo entender esta tesis sin pensar en toda la gente que me apoyó desde el otro lado del Atlántico. La estancia de investigación que realicé en el *Graduate School of Education* de la Universidad de Pennsylvania fue una inolvidable experiencia de la que me llevo aprendizajes y grandes amigos. Gracias a Stanton Wortham por su cálida acogida, por darme la oportunidad de asistir a sus clases y por sus acertadas sugerencias, que sin duda atraviesan esta tesis. Por algún capricho del azar, tuve la fortuna de conocer allí a Encarna y a John; gracias a los dos por su amistad, por ayudarnos a descubrir los más fascinantes recovecos de Philadelphia, y por su generosidad desmesurada.

En mi tierra natal, Argentina, son muchos los familiares y amigos que han sabido acompañarme durante este proceso, sobrepasando cada una de las barreras que impone la distancia física. A Emiliano, Lucía y Cecilia, amigos desde la infancia, les agradezco todo lo que seguimos compartiendo con el paso de los años. Gracias a Ampí y Anita, por hacer que cada reencuentro (a este o aquel lado del charco) sea una nueva oportunidad para seguir fortaleciendo nuestra amistad y sentirnos más unidas. Gracias a Denis Rego por ser la persona a la que más admiro, por su fascinante empeño en ser siempre la mejor versión de sí misma, y por conseguir que siempre me sienta reconocida en su mirada.

Gracias a mi familia, por ser un apoyo imprescindible en todos estos años y por su cercanía extrema a pesar de los miles de kilómetros que nos separan. Gracias a mi papá, Jorge, por todo lo que me enseñó desde chiquita, por su ejemplar capacidad para disfrutar de la vida, por su sentido de la responsabilidad y el esfuerzo, por haberme enseñado a ser libre, y por las largas e irrenunciables cenas que compartimos. Gracias a mi mamá, Claudia, por su amor incondicional, por los mates virtuales que compartimos cada mañana, por ser siempre mi mejor interlocutora, por su confianza ciega en mí, por conocerme y cuidarme mejor que nadie, por haberme educado siempre con libertad y con una generosidad abrumadora; gracias, mamá, por ser un ejemplo para mí en tantísimos sentidos. Gracias a mi “Güel”, Rosa, por su admirable fuerza y vitalidad, por todas las horas de conversación que compartimos en torno a un mate, por la pasión que pone en cada cosa que hace, por transmitirme su amor por la música coral, y por tantísimas cosas que me ha enseñado desde pequeña. Gracias a mi tía Isabel por su cariño y su generosidad sin condiciones, y por su

admirable capacidad para seguir aprendiendo durante toda su vida. Gracias a mi tía Silvia y a Agus, mi ahijada, por demostrarme que la familia es algo mucho más importante que los lazos sanguíneos, y por hacer que nuestro cariño siga intacto a pesar de todo lo que no podemos compartir día a día.

Gracias a Javi, mi hermano, por haber sido siempre un ejemplo para mí, por todo lo que me ha enseñado sin ser consciente, por su inigualable capacidad para hacerme reír desde pequeña, y por haber estado presente en todos los momentos importantes de mi vida. Gracias también a su pareja, Fernanda, por contribuir cariñosamente a que nos sintamos cerca a pesar de la distancia y por darme la oportunidad de ver crecer día a día a mis queridos sobrinos, Fran y Helena.

Gracias también a Virgi, Antonio e Iván, mi familia política Navarra, por todo el cariño que me han demostrado estos años y por haber sabido respetar mis tiempos de trabajo en la tesis.

A Rubén Arriazu le estoy infinitamente agradecida por haber sido el mejor compañero que pude haber tenido durante todo el proceso de realización de la tesis. Gracias a él por su lectura crítica y atenta de todos mis textos, por sus valiosos comentarios, y por las largas y apasionadas conversaciones que hemos tenido sobre cada una de las decisiones que tuve que ir tomando en estos años. Pero, sobre todo, me siento agradecida por su conmovedora manera de cuidarme con cada pequeño gesto, por su plena confianza en mí, por utilizar su propia experiencia para evitarme unos cuantos tropiezos, por estar a mi lado y ser capaz de aliviarme en los momentos más duros, y por ayudarme siempre a diferenciar entre lo urgente y lo importante.

RESUMEN

Esta tesis doctoral cobra sentido dentro del conjunto de trabajos teóricos y empíricos en los que se analizan los procesos de configuración identitaria que tienen lugar en contextos profesionales. Nos hemos aproximado a este objeto de conocimiento desde una perspectiva sociocultural, entendiendo la identidad como un fenómeno de naturaleza dialógica, relacional, dinámica, situada socio-históricamente, y que implica la construcción discursiva de significados sobre uno mismo como profesional y sobre la profesión a la que se pertenece.

El objetivo general de la investigación llevada a cabo fue describir y comprender el proceso de construcción de la identidad profesional de una orientadora educativa novel. Para ello, realizamos un estudio de caso cualitativo y longitudinal, a través del cual analizamos el proceso de inserción profesional de Inés mientras realizaba un prácticum de posgrado en el departamento de orientación de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid. En concreto, esta orientadora novel estuvo durante el curso académico 2010-2011 inserta simultáneamente en un contexto formativo (Máster en Psicología de la Educación) y en un contexto profesional (colegio Andersen), y participó en diversas comunidades de práctica en cada uno de ellos. En el trabajo de campo adoptamos una aproximación etnográfica y las principales técnicas de recogida de la información utilizadas fueron la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis documental. El procedimiento analítico llevado a cabo implicó el análisis del discurso y, en particular, el análisis de posicionamientos.

Los resultados obtenidos nos han permitido profundizar en varios aspectos del proceso de construcción identitaria de los orientadores noveles. En primer lugar, hemos mostrado la pertinencia de estudiar la identidad profesional atendiendo simultáneamente a procesos sociogenético, ontogenéticos, mesogenético y microgenéticos, así como analizando las relaciones que se establecen entre ellos. En segundo lugar, hemos ilustrado el papel fundamental que desempeñan los modelos de identidad del orientador (en diversas escalas espaciotemporales) sobre la trayectoria de identificación de una orientadora en particular, mediante procesos como la ventrilocución. En tercer lugar, hemos comprobado la mutua constitución que tiene lugar entre los significados que Inés fue negociando sobre sí misma como orientadora y aquellos que fue construyendo sobre su profesión, a través de mecanismos como la corporeización, la diferenciación, la asimilación, o la negociación explícita de significados. En cuarto lugar, hemos documentado cómo su identidad profesional fue negociada interactivamente en las distintas comunidades de práctica en las que participó, así como el papel que determinados incidentes críticos desempeñaron sobre sus trayectorias de identificación en cada una de ellas. En quinto lugar, hemos constatado la utilidad de las nociones de “voces” y “posiciones” para estudiar la construcción de la identidad profesional a través de actos de posicionamientos. Por último, hemos presentado evidencias que apuntan a la necesidad de considerar el propio contexto de investigación como otro espacio relevante en la configuración identitaria de los participantes de la investigación,

debido a los diversos mecanismos de construcción identitaria que éste propicia. A partir de los resultados obtenidos, hemos planteado algunas sugerencias para el acompañamiento de los orientadores noveles durante su inserción profesional.

Palabras clave: identidad profesional; inserción profesional; orientación educativa; metodología cualitativa.

ABSTRACT

This doctoral thesis makes sense within the set of theoretical and empirical publications in which the processes of identity configuration in the workplace are discussed. We have approached this topic from a sociocultural perspective, understanding identity as a dialogical phenomenon that is relational, dynamic, situated socio-historically, and that entails the discursive construction of meanings about oneself as a professional and about the profession to which one belongs.

The general aim of this research was to describe and understand the process of construction of the professional identity of a novice educational psychologist. In order to do it, we designed a qualitative and longitudinal case study, through which we analyzed the process of professional induction of Inés while she was doing a master practicum in a school's guidance department in Madrid, during the academic year 2010-2011. In particular, this beginner school psychologist was inserted simultaneously into a training context (master's degree in educational psychology) and a professional context (Andersen school), and participated in various communities of practice in each of them. In the field work, we adopted an ethnographic approach and the main techniques used for data collection were participant observation, in-depth interviews, and documentary analysis. The analytical procedure carried out involved discourse analysis and, in particular, positioning analysis.

The results obtained allowed us to deepen various aspects of the process of identity construction in the case of novice school psychologists. First, we have shown the relevance of studying professional identity attending simultaneously to sociogenetic, ontogenetic, mesogenetic and microgenetic processes, as well as analyzing the relations established between them. Second, we have illustrated the fundamental role played by the models of identity (at different spatio-temporal scales) on the trajectory of identification of a particular school psychologist, through processes as the ventriloquation of certain voices. Third, we have seen the mutual constitution that takes place between the meanings that Inés was negotiating about herself as a school psychologist and those meanings that she was constructing about her profession, through mechanisms such as embodiment, differentiation, assimilation, or explicit negotiation of meanings. Fourth, we have documented how her professional identity was negotiated interactively in the different communities of practice in which she participated, as well as the role that certain critical incidents had on the trajectories of identification that she had in each of them. Fifth, we have verified the usefulness of the notions of *voices* and *positions* to study the construction of professional identity, through acts of positioning. Finally, we have presented evidence pointing to the need to consider the research setting as another relevant context that affects the configuration of the participants' identities, as it propitiates certain mechanisms of identity construction. From the results obtained, we have raised some recommendations for the mentoring of novice school psychologists during their professional induction.

Keywords: professional identity; professional induction; school psychologist; qualitative inquiry.

ÍNDICE

Prólogo	1
Introducción	3
Capítulo 1: Marco teórico y conceptual.....	7
Introducción	7
El proceso de inserción profesional.....	8
Desarrollo profesional.....	8
Profesionales noveles	9
Aprendizaje de la profesión y construcción de la identidad profesional	11
Las comunidades de práctica.....	15
Conceptualización de la identidad profesional	20
Una introducción a la cuestión de la identidad y la identidad profesional	20
Una aproximación sociocultural al estudio de la identidad	23
Identidad dialógica.....	27
Naturaleza relacional de la identidad.....	40
Identidad conformada por significados	47
Identidad situada socio-históricamente	52
Identidad cambiante, dinámica y múltiple.....	61
Identidad construida discursivamente	65
Tareas pendientes en el estudio de la identidad profesional	70
Conclusiones	72
 Capítulo 2: Fundamentación y diseño metodológico de la investigación.....	 76
Asunciones filosóficas y aproximación general al proceso de investigación.....	76
Objetivos de la investigación.....	81
Estudio de caso: Una aproximación etnográfica.....	83
Técnicas de recogida de información.....	94
Observación participante.....	94
Entrevistas en profundidad	97
Análisis documental.....	99
Análisis de la información	104
Criterios de calidad de la investigación	113

BLOQUE 1: MODELOS DE IDENTIDAD DEL ORIENTADOR EDUCATIVO

Introducción al Bloque 1.....	119
Capítulo 3: Modelos de identidad socio-históricos y locales	126
Introducción	126
Modelos socio-históricos de identidad profesional	129
¿Qué significa ser un orientador en España?	129
¿Qué significa ser un orientador en la Comunidad de Madrid?	135
¿Qué significa ser un orientador para los distintos actores educativos?	136
Modelos de identidad profesional locales y de las comunidades de práctica	139
¿Qué significa ser un orientador en el colegio Andersen?	140
¿Qué significa ser un orientador en el aula de 4ºA?	144
¿Qué significa ser un orientador en la clase de Proyecto Artístico?	145
¿Qué significa ser un orientador en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados?	147
¿Qué significa ser un orientador en el Máster en Psicología de la Educación? ...	148
¿Qué significa ser un orientador en los Seminarios de Reflexión sobre el Practicum?	151
¿Qué significa ser un orientador para el tutor académico de Inés?.....	153
¿Qué significa ser un orientador en el contexto de investigación?	155
Conclusiones.....	157

Capítulo 4: ¿Qué es ser un orientador? El proceso de construcción del modelo de identidad profesional de Inés

159

Introducción	159
Expectativas sobre la evolución del modelo de identidad de Inés	163
Modelo de identidad de Inés al comienzo y al final del curso académico	166
Evolución de significados sobre la profesión y sus mecanismos de construcción	168
La ontología del orientador. Un proceso de progresiva “humanización”	168
El papel del orientador dentro del centro. Un proceso de confirmación de significados.....	183
La reflexión sobre la acción. Un proceso de concreción y asimilación con los significados.....	187
Ámbitos de intervención del orientador. Un proceso de complejización de significados.....	201

La relación de asesoramiento. Un proceso de (re)definición de significados	213
El conocimiento experto del orientador. Un proceso de concreción de significados.....	237
Conclusiones.....	249

BLOQUE 2: TRAYECTORIAS DE IDENTIFICACIÓN DE INÉS

Introducción al Bloque 2.....251

Capítulo 5: Trayectoria de identificación en la clase 4ºA259

Introducción	259
Entrada en 4ºA y expectativas sobre su papel.....	260
La evolución de los posicionamientos en 4ºA.....	269
Fase 1: No soy asesora en 4ºA, pero lo seré	270
Fase 2: No puedo ser asesora en 4ºA.....	279
Fase 3: Estoy mejorando mi relación con Lucía, aunque necesito más reconocimiento.....	287
Fase 4: “Soy un lobo con piel de cordero”. Soy asesora, pero no colaboradora.	295
Salida de 4ºA y valoración de su participación en la comunidad de práctica.....	304
Conclusiones.....	312

Capítulo 6: Trayectoria de identificación en Proyecto Artístico.....318

Introducción	318
Entrada en Proyecto Artístico y expectativas sobre su papel.....	319
La evolución de los posicionamientos en Proyecto Artístico	327
Fase 1: No estoy siendo asesora, pero debo serlo y lo seré.....	328
Fase 2: Soy asesora solo cuando me reconoces como tal	336
Fase 3: No soy (buena) asesora, tengo dificultades para asesorar.....	342
Fase 4: Reivindico mi papel de asesora en algunos ámbitos (en contextos legítimos o si no me reconoces).....	360
Fase 5: Soy buena asesora, como Teresa, como una orientadora ideal.....	370
Fase 6: Mi asesoramiento en Proyecto Artístico no es el ideal, pero no me preocupa demasiado	385
Salida de Proyecto Artístico y valoración de su participación.....	390
Conclusiones.....	394

Capítulo 7: Trayectoria de identificación en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados	398
Introducción	399
Entrada en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados y expectativas sobre su papel.....	397
La evolución de los posicionamientos en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados.....	409
Fase 1: Soy buena orientadora en el PFAD y una más dentro del Departamento de Orientación.....	412
Fase 2: Soy buena orientadora, aunque necesito mejorar; juzgo a mis compañeras del DO, y me des-responsabilizo de los problemas.....	420
Fase 3: No soy una orientadora reflexiva, soy “jefa de orientadoras” y me hiper-responsabilizo de los problemas.....	432
Fase 4: Soy una asesora más reflexiva, “jefa de orientadoras” y los problemas son multicausales	455
Salida del Proyecto de Formación de Alumnos Delegados y valoración de su participación en la comunidad de práctica	466
Conclusiones.....	474
 Capítulo 8: Discusión y conclusiones	479
Conclusiones del trabajo empírico	479
Sugerencias para la inserción profesional de los orientadores educativos.....	502
Limitaciones y líneas futuras de investigación	505
 Referencias	509
 Anexos	526
Anexo 1: Consentimiento informado de Inés	527
Anexo 2: Correo electrónico de solicitud de triangulación con los participantes (Inés)	528
Anexo 3: Símbolos de transcripciones.....	530
Anexo 4: Plantilla de registro para la observación participante en las aulas.....	531
Anexo 5: Análisis de dominio interactivo y dominio temático en la clase de 4ºA y Proyecto Artístico	533
Anexo 6: Introduction and conclusions (English version).....	536

ÍNDICE DE GRÁFICAS, PLANOS Y TABLAS

Gráfica 1. Características principales de una aproximación sociocultural al estudio de la identidad profesional	26
Gráfica 2. Elementos del caso objeto de estudio	88
Gráfica 3. Eje cronológico del curso 2010-2011	125
Gráfica 4. Niveles de concreción de los modelos de identidad de los orientadores.....	128
Gráfica 5. Evolución de posicionamientos en la clase de 4ºA de Primaria.....	270
Gráfica 6. Evolución de posicionamientos en Proyecto Artístico.....	328
Gráfica 7. Evolución de posicionamientos en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados.....	411
Gráfica 8. Eje cronológico con trayectorias de identificación de Inés (4ºA, Proyecto Artístico y Proyecto de Formación de Alumnos Delegados)	490
Plano 1. Distribución física del Departamento de Orientación (colegio Andersen).....	90
Plano 2. Distribución física del aula de 4ºA de Primaria.....	91
Plano 3. Distribución física del aula de Proyecto Artístico.....	92
Tabla 1. Resumen de las técnicas de recogida de información y corpus de datos obtenido durante el trabajo de campo	101
Tabla 2. Resumen de las partes del corpus empleadas para analizar la evolución de significados sobre la profesión.....	162
Tabla 3. Modelo de identidad profesional de Inés, antes y después de trabajar en el colegio Andersen	167
Tabla 4. Resumen del corpus empleado para analizar la trayectoria de identificación en 4ºA, Proyecto Artístico y Proyecto de Formación de Alumnos Delegados	256

PROLOGO

“Aunque el que habla no sea el mismo que estuvo allí. Lo parece, pero no es el mismo. Si a mí mismo me llamo yo, o si utilizo un nombre que me ha venido acompañando desde que nací y por el que algunos me recordarán, o si cuento cosas que coinciden con cosas que otros me atribuirían (...) es solo porque prefiero hablar en primera persona, y no porque crea que basta con la facultad de la memoria para que alguien siga siendo el mismo en diferentes tiempos y en diferentes espacios. El que aquí cuenta lo que vio y le ocurrió no es aquel que lo vio y al que le ocurrió, ni tampoco es su prolongación, ni su sombra, ni su heredero, ni su usurpador”

Javier Marías (1989) Todas las Almas

La cita con la que abro el presente trabajo condensa adecuadamente las sensaciones que experimento al intentar recordar los motivos que me llevaron a comenzar esta tesis doctoral. Me parece que cualquier intento de evocar las condiciones en las cuales inicié este proceso es solo un ejercicio retórico, un pretexto para desplegar uno de los posibles relatos mediante los que puedo organizar narrativamente mi vida académica durante los últimos cinco años. Aun siendo consciente de ello, intentaré compartir a continuación algunas de las circunstancias que pudieron contribuir a que me embarcara en esta investigación, con el objetivo de que el lector pueda conocer la génesis y sentido de la tesis, así como los motivos de su autora.

Mi interés por la psicología de la educación y, en particular, por los procesos de asesoramiento psicopedagógico inició cuando realizaba la licenciatura de Psicología, de la mano de Elena Martín. En aquella época comencé a interesarme por el papel que pueden desempeñar los orientadores educativos como una de las piezas claves para avanzar hacia una escuela inclusiva (entendida como aquella que favorece la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado) y, por tanto, para contribuir a la calidad de la educación escolar. Esta preocupación inicial me llevó a realizar el prácticum de licenciatura en un departamento de orientación, en el cual tuve mi primer contacto directo con el asesoramiento psicopedagógico y donde pude constatar la importante labor de estos profesionales dentro de los centros escolares, pero también las dificultades a las que se enfrentan en su día a día.

Al finalizar la carrera tuve que tomar una decisión que, probablemente, tuvo una cierta influencia sobre la definición del objeto de estudio del presente trabajo. Semanas después de licenciarme me encontré en una encrucijada: por un lado, quería continuar mi formación realizando un Máster en Psicología de la Educación y, por el otro, me ofrecieron la posibilidad de entrar en el proceso de selección para ser contratada como orientadora en un colegio concertado. Me gusta pensar que esta tesis es el producto de mi ingenua aspiración a vivir todas las vidas posibles (o, como dice Sabina, “a colarme en el traje y la piel de todos los hombres que nunca seré”) y que a través de ella

conseguí, en cierto modo, aunar esos dos caminos, esos dos mundos posibles entre los que tuve que elegir. En su momento, tomé la decisión de continuar con mis estudios de posgrado y con el doctorado; no obstante, el tema que elegí para mi investigación fue, justamente, la trayectoria a la que estaba renunciando. Recuerdo (o lo reconstruyo ahora, quién sabe) el vértigo que sentía ante la idea de empezar a trabajar como orientadora y el alivio que encontré al decidir junto a mi directora que dedicaríamos nuestros esfuerzos a estudiar las transformaciones que tienen lugar durante la inserción profesional de los orientadores educativos. Con el paso del tiempo fuimos progresivamente delimitando el objetivo general de la investigación: comprender el proceso de construcción de la identidad profesional de Inés, una orientadora educativa novel, a lo largo de un curso académico.

Una vez decidido el objeto de estudio de esta tesis doctoral, tuvimos que tomar decisiones relativas a la metodología de investigación. Complementariamente a todos los argumentos que desarrollaremos en el capítulo metodológico, creo que hubo, al menos, dos motivos personales que me llevaron a apostar por un enfoque cualitativo. En primer lugar, y relacionado con la encrucijada a la que me refería anteriormente, este tipo de metodología (y en particular, la actitud etnográfica adoptada durante todo el trabajo de campo) me permitió vivir muy de cerca la inserción profesional de una orientadora educativa novel, participar en sus contextos profesionales y acceder a su vivencia del proceso. En segundo lugar, mi experiencia investigadora hasta ese momento había sido con métodos cuantitativos, lo cual me permitió reconocer sus indudables ventajas, pero también advertir algunas de sus limitaciones. Por ello, pensé que la tesis sería una buena oportunidad para profundizar en esta otra forma de investigar y, quizás, superar algunas de las dificultades que encontraba con la metodología cuantitativa.

Con estos mimbres biográficos se fue tejiendo la base sobre la cual pude construir la presente tesis doctoral, junto a Elena Martín, cuya mano no solté nunca desde aquellos años de licenciatura a los que me refería anteriormente.

INTRODUCCIÓN

La figura del orientador educativo fue institucionalizada dentro del sistema educativo español hace casi tres décadas, con el objetivo de que constituyera “la pieza clave en torno a la cual se vertebraran todas las medidas de atención a la diversidad del alumnado” (de la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005, p. 55). Desde entonces, se considera a los orientadores como uno de los elementos que contribuyen a la mejora de la calidad de los centros escolares, lo cual contrasta con las dificultades que muchos de ellos encuentran para realizar su trabajo y para reivindicar su lugar dentro de los centros escolares (Echeita y Rodríguez, 2005; Sánchez, 2000). Esto se puede deber, entre otras cuestiones, a las diferentes concepciones que tienen los orientadores y el profesorado acerca del asesoramiento psicopedagógico (Luna y Martín, 2008), a los problemas asociados al establecimiento de una relación de colaboración (Sánchez, 2000), a la relativamente reciente incorporación de estos profesionales al sistema educativo (Bolívar, 1999), o al escaso conocimiento y valoración de su trabajo por parte de distintos colectivos (Luque, 2005). Esta investigación surge de la sospecha de que estas dificultades pueden ser, en parte, explicadas por cuestiones relacionadas con su identidad profesional, esto es, con quiénes son y qué papel desempeñan dentro del sistema educativo. Asimismo, para aproximarnos a estos procesos identitarios consideramos adecuado estudiar su génesis, es decir, el proceso por el cual la identidad profesional se va negociando durante el período de inserción profesional.

A partir de estos planteamientos iniciales, el objetivo general de esta investigación es comprender el proceso de configuración de la identidad profesional de Inés, una orientadora educativa novel que estuvo realizando el prácticum profesional de un Máster en Psicología de la Educación en un departamento de orientación, durante un curso académico.

Esta tesis doctoral está conformada por ocho capítulos, a través de los cuales haremos una propuesta teórico-metodológica para el estudio de la identidad profesional y presentaremos los resultados de la investigación llevada a cabo. En el **capítulo 1** haremos explícito nuestro posicionamiento teórico y conceptual ante el objeto de estudio de la presente investigación, refiriéndonos a las principales contribuciones teóricas y empíricas en torno a las cuales se articula nuestra conceptualización del proceso de construcción de la identidad profesional. Para ello, dividiremos el capítulo en dos partes, que se corresponden con los dos campos de conocimiento fundamentales en los que se apoya nuestro trabajo: la inserción profesional y la identidad profesional. Para abordar el primero de ellos, nos referiremos a un conjunto de publicaciones en las que se entiende la inserción profesional como un período de aprendizaje (Marcelo y Vaillant, 2009; Vaillant y Marcelo, 2015) que implica la progresiva participación del principiante en un conjunto de comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001) y durante el cual debe enfrentarse a

dos procesos fuertemente imbricados: la construcción de conocimientos vinculados a su profesión y la configuración de su identidad profesional (Dall'Alba, 2009; Ligorio, 2010; Vågan, 2011; Wortham, 2006).

En la segunda parte del capítulo presentaremos una aproximación sociocultural (Cole, 2003; Penuel y Wertsch, 1995; Vygotski, 2009) al estudio de la identidad profesional, a partir de la revisión de las contribuciones de autores provenientes de diversas disciplinas -principalmente, de la Psicología, la Antropología, la Sociología, la Lingüística, la Pedagogía y la Literatura-, y que estudian procesos identitarios ya sea en contextos laborales o en otro tipo de escenarios. Iremos articulando nuestra conceptualización de la identidad profesional a partir de la presentación de un conjunto de características fuertemente interrelacionadas. En concreto, propondremos la identidad profesional como un proceso dialógico (Bajtín, 1981, 1986; Hermans, 1996, 2001; Wertsch, 1993), de naturaleza relacional (Bucholtz y Hall, 2005; Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2010; Gee, 2000), situada socio-históricamente (Cole, 2003; Engeström, 2001; Holland y Lachicotte, 2007; Lemke, 2000; Leontiev, 1978, 1981; Vygotski, 2009), cambiante y dinámica (González, 2010; Hall, 2003; Lasky, 2005; Prados, Cubero, Santamaría y Arias, 2013; Wortham, 2001), construida discursivamente (Bamberg, De Fina y Schiffrein, 2011; Bamberg, 2004; Davies y Harré, 2007; Íñiguez, 2003) y conformada por significados tanto sobre la profesión como sobre uno mismo como profesional (Bruner, 2006; Day, 2006; Grad y Martín Rojo, 2008). Acabaremos el primer capítulo presentando una definición propia de la identidad profesional, que recoge las anteriores características y que servirá de guía para el diseño metodológico del trabajo empírico.

Dedicaremos el **capítulo 2** a presentar el planteamiento metodológico de la investigación que hemos realizado. Comenzaremos el capítulo haciendo explícitas nuestras asunciones filosóficas, esto es, nos referiremos a los aspectos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos que subyacen al modo en que abordamos el estudio de la identidad profesional (Creswell, 2013, 2014; Denzin y Lincoln, 2011). En segundo lugar, presentaremos el objetivo general de esta investigación, así como los cinco objetivos específicos que nos planteamos con este trabajo. El tercer apartado de este capítulo lo dedicaremos a presentar el diseño de la investigación, haciendo alusión a que se trata de un estudio de caso cualitativo (Merriam, 2009; Stake, 1998; Yin, 2009), con una aproximación etnográfica (Del Olmo, 2008; Jociles, 2002; Rockwell, 2009; Velasco y Díaz de Rada, 2009). Explicaremos las principales características del caso seleccionado, presentando brevemente a Inés (una orientadora educativa que está realizando el Prácticum de un Máster en Psicología de la Educación en el departamento de orientación de un colegio concertado de Madrid), y los diversos contextos en los cuales participa durante el curso 2010-2011. En cuarto lugar, explicaremos las distintas técnicas de recogida de información que hemos utilizado (observación participante, entrevistas en profundidad y análisis documental), al tiempo que resumiremos todo el *corpus* de datos producido durante el trabajo de campo. El quinto apartado del capítulo tiene como

objetivo presentar el procedimiento seguido para el análisis de la información, para lo cual nos referiremos a las decisiones tomadas en cada una de las fases de análisis, así como a las principales herramientas analíticas utilizadas. Finalizaremos este segundo capítulo de la tesis explicando los criterios de calidad de la investigación (Creswell, 2013; Denzin y Lincoln, 2011; Flick, 2014; Gehrig et al., 2014). De este modo, nos referiremos a las distintas estrategias que hemos puesto en marcha a lo largo del proceso de investigación para garantizar el rigor y calidad del trabajo, así como a los dilemas éticos a los que nos hemos enfrentado.

Los capítulos 3, 4, 5, 6 y 7 estarán dedicados a la presentación de los resultados de la investigación. Agruparemos estos resultados en torno a dos grandes bloques, que se derivan de nuestro convencimiento de que para comprender el proceso de configuración de la identidad profesional de una persona es necesario estudiar tanto los significados sobre la profesión a la que pertenece (bloque 1) como aquellos que va negociando sobre sí misma como profesional (bloque 2). De este modo, en el **Bloque 1** de resultados (capítulos 3 y 4) pondremos el foco de análisis en los modelos de identidad del orientador educativo, esto es, el conjunto de significados que permiten caracterizar a esta figura profesional. Mediante estos dos capítulos podremos estudiar algunos aspectos sociogenéticos, ontogenéticos, mesogenéticos y microgenéticos de la identidad profesional de Inés. Reservaremos el **capítulo 3** para presentar los modelos de identidad (Mortimer, Wortham y Allard, 2010; Wortham, 2003, 2004, 2006) que circulan en los diversos escenarios en los que Inés participa durante su inserción profesional y que influyen sobre la configuración de su identidad. Para ello, atenderemos a los procesos que tienen lugar en diversas escalas espaciotemporales (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner y Morris, 2006; Cole, 2015; Lemke, 1998, 2000, 2008), analizando los modelos socio-históricos de identidad (qué es ser un orientador educativo en España y, en concreto, en la Comunidad de Madrid), los modelos locales de identidad (cómo se define al orientador en los dos principales contextos en los que Inés está inserta -el colegio Andersen y el Máster-) y los modelos de identidad de las comunidades de práctica. En relación con esta última escala espaciotemporal, analizaremos qué significa ser un asesor psicopedagógico en las principales comunidades de práctica en la que Inés participa, tanto en el colegio (aula de 4ºA de Primaria, clases de Proyecto Artístico y el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados), en el Máster (reuniones con su tutor académico y Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum) y en la comunidad de práctica conformada por la presente investigación.

En el **capítulo 4** analizaremos en detalle cómo evoluciona el modelo de identidad de Inés durante su inserción profesional, esto es, cómo a lo largo del curso académico se van reconfigurando los significados con los que caracteriza a los orientadores educativos. Para ello, no solo describiremos el modo en que evolucionan distintos aspectos de su modelo de identidad, sino que también señalaremos aquellos mecanismos que favorecen este proceso, y el modo en que éste se ve posibilitado por los modelos de identidad analizados en el capítulo 3.

El **Bloque 2** lo dedicaremos a analizar el proceso longitudinal por el cual Inés fue construyendo significados sobre sí misma como profesional a lo largo del curso académico 2010-2011. Para ello, y en coherencia con una perspectiva situada de la identidad, estudiaremos la trayectoria de identificación de la orientadora novel en las tres principales comunidades de práctica en las que desempeñó su labor profesional. En concreto, analizaremos el proceso a través del cual Inés fue negociando significados sobre sí misma como consecuencia de su participación en el aula de 4ºA de Primaria (**capítulo 5**), en la asignatura de Proyecto Artístico en las clases de 1ºC y 2ºA de la ESO (**capítulo 6**) y en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados que se puso en marcha en toda la ESO y Bachillerato (**capítulo 7**). Estos capítulos estarán estructurados en tres grandes partes, mediante las que analizaremos tres etapas sucesivas de la trayectoria de identificación de Inés en cada comunidad de práctica: 1) Entrada, esto es, los motivos de su inclusión en la misma y las expectativas que diferentes personas tenían acerca de su participación, 2) Evolución de posicionamientos, es decir, cómo fue evolucionando el tipo de posicionamiento que establecía con los profesionales a los que asesoraba, y 3) Salida, en la que analizamos los motivos por los cuales deja de participar en cada comunidad de práctica y la valoración que hacen distintas personas sobre el trabajo que realizó en ella.

Si bien en los capítulos de resultados presentaremos los análisis pormenorizados de manera relativamente independiente, todos ellos serán puestos en relación en el **capítulo 8**, dedicado a las conclusiones de la tesis. En este capítulo realizaremos una discusión teórica de los resultados obtenidos, derivaremos algunas implicaciones para el acompañamiento inicial de los orientadores noveles, y reflexionaremos sobre las principales limitaciones del trabajo, así como sobre las posibles líneas futuras de investigación.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

INTRODUCCIÓN

Con este primer capítulo perseguimos fundamentalmente dos objetivos, necesariamente interrelacionados. Por una parte, pretendemos hacer explícito el posicionamiento teórico y conceptual desde el cual abordamos el objeto de estudio de esta tesis doctoral –el proceso de construcción de la identidad profesional de una orientadora novel-. Para ello, haremos una revisión de los principales trabajos teóricos y empíricos vinculados a este campo de conocimiento, a partir de los cuales articularemos nuestra propia conceptualización de la identidad profesional.

Por otra parte, con este capítulo esperamos poner las condiciones para que se comprendan las implicaciones metodológicas que, desde nuestro punto de vista, se derivan de las opciones teóricas adoptadas. De este modo, en las próximas páginas iremos aportando argumentos que nos ayuden a fundamentar la relevancia de las preguntas que han guiado nuestro trabajo, la pertinencia del diseño de la investigación, y la adecuación de nuestro sistema de análisis de la información obtenida.

Para alcanzar estos objetivos hemos estructurado este capítulo en dos grandes partes, a través de las cuales iremos progresivamente aproximándonos a nuestro objeto de estudio. En concreto, estos apartados serán:

1) **El proceso de inserción profesional**, en el que argumentaremos que, a pesar de la existencia de diversos modos de entender el desarrollo profesional, todos coinciden en la importancia y especificidad de la etapa de inserción profesional, siendo éste un período en el que los procesos de aprendizaje y de construcción identitaria están fuertemente imbricados. Asimismo, nos referiremos a la propuesta de comunidades de práctica como un marco teórico que nos permite entender a los profesionales noveles como participantes periféricos legítimos que construyen su identidad mediante la participación en múltiples comunidades de práctica.

2) **La conceptualización de la identidad profesional** será el principal apartado de este capítulo, en el que propondremos una aproximación sociocultural al estudio de la identidad profesional, entendiéndola como un proceso dialógico de negociación de significados, situada socio-históricamente, construida discursivamente, relacional, cambiante y dinámica. Concluiremos este apartado refiriéndonos a las cuestiones teóricas y metodológicas que, basándonos en la revisión bibliográfica realizada, consideramos que quedan pendientes en el campo de estudio de la identidad profesional.

Esta organización se debe a que, aunque nuestra meta final sea proponer una definición propia sobre la identidad profesional, consideramos imprescindible justificar previamente la pertinencia de

analizar este constructo dentro del proceso de aprendizaje de la profesión, así como dar cuenta de las aportaciones que, desde diversas disciplinas, se han hecho para la comprensión de la identidad. En otras palabras, pretendemos no asumir *a priori* la relevancia de nuestro objeto de estudio, sino más bien ir analizando las condiciones y los marcos teóricos más generales desde los cuales cobra sentido dedicar esfuerzos a la investigación sobre la construcción de la identidad profesional de los noveles.

EL PROCESO DE INSERCIÓN PROFESIONAL

Desarrollo Profesional

Al hacer una revisión bibliográfica, se puede advertir la multiplicidad de términos que se utilizan para dar cuenta del proceso por el cual una persona participa en sus contextos laborales a lo largo de su vida y aprende progresivamente su profesión: desarrollo profesional, formación permanente, formación continua, perfeccionamiento, socialización, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje, crecimiento profesional, etc. Considerando esta diversidad de expresiones y las asunciones que subyacen a cada una de ellas, en este trabajo elegimos, por diversos motivos, utilizar el término de “desarrollo profesional” (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003; Eirín, García, y Montero, 2009; Kelchtermans, 2004; Vaillant y Marcelo, 2015). Por un lado, como afirman Marcelo y Vaillant (2009), este concepto “supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento” (p. 75). Por otro lado, el término de desarrollo tiene una connotación de evolución y continuidad, al tiempo que implica un proceso de continua transformación y cambio. Por último, este concepto no restringe la atención exclusivamente a las situaciones en las cuales un profesional desempeña activamente su trabajo, sino que asume la influencia que tienen las experiencias en otros contextos sobre su desarrollo profesional.

Como señala García (1999), el término desarrollo profesional “carece de un significado unívoco y consensuado por parte de todas las personas e instancias que conforman la comunidad científica educativa” (p. 175), lo que dificulta la posibilidad de llegar a una definición compartida. A este respecto, Eirín, García, y Montero (2009) advierten que:

Esta problemática de diversidad de acepciones [...] no debemos considerarla una anomalía que deba corregirse, sino como un indicador de la complejidad y el carácter conflictivo de la realidad educativa con la que tratamos, especialmente si tenemos en cuenta el juego de tradiciones y culturas distintas implícito en las mismas. (p. 5)

Aunque, como decíamos, mucha de la confusión terminológica se debe a la complejidad del término, en nuestra opinión es importante distinguir dos grandes sentidos en los que se suele utilizar la expresión desarrollo profesional, que se corresponden con lo que Kelchtermans (2004) ha

denominado como las **agendas descriptiva y prescriptiva**. Esta última hace referencia a los modos en los que se puede intervenir en la trayectoria de los profesionales, propiciando que participen en determinadas prácticas planificadas, con el objetivo de provocar ciertas transformaciones en su desempeño. Acorde con esta agenda sería, por ejemplo, la definición que ofrece Fullan (1990) afirmando que el desarrollo profesional incluye “cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuaciones en roles actuales o futuros” (p. 3).

La agenda descriptiva, por su parte, destaca el aspecto procesual y situado del desarrollo profesional. Se centra en las experiencias de aprendizaje de la profesión, y busca comprender su significado y los factores que influyen sobre estas experiencias (Marcelo y Vaillant, 2009). Una definición acorde con esta perspectiva sería la de Kelchtermans (2004), quien define el desarrollo profesional docente como un “proceso de aprendizaje que resulta de la interacción significativa con el contexto (en el espacio y tiempo) y que eventualmente conduce a cambios en la práctica profesional de los docentes (acciones) y en su pensamiento sobre esa práctica” (p. 220, traducción propia).

En la presente investigación nos situamos cercanas a la sensibilidad de esta segunda agenda, es decir, aquella cuyo objetivo es describir y analizar el modo en que una persona va configurando su trayectoria profesional, atendiendo al modo particular en que las circunstancias específicas en las que está inserta contribuyen a este proceso de transformación. Si bien nuestros esfuerzos se centran en este análisis descriptivo, somos conscientes de que los resultados del trabajo pueden suponer el fundamento teórico a partir del cual hacer determinadas propuestas de intervención que contribuyan al desarrollo profesional (vinculado a la primera agenda de investigación), tal y como pondremos de manifiesto en las conclusiones de esta tesis.

La mayor parte de las investigaciones sobre desarrollo profesional reconoce la existencia de una serie de etapas sucesivas por las que suelen pasar los profesionales a lo largo de su trayectoria (para una revisión, ver Marcelo y Vaillant, 2009; Vaillant y Marcelo, 2015). Aunque el modo concreto de denominar y caracterizar estas etapas difiere de unos autores a otros, todas las propuestas tienen en común el hecho de asumir los primeros años en la profesión como una etapa con entidad propia y con repercusiones sobre el resto de la trayectoria profesional. Esta reivindicación de la importancia de la inserción profesional se corresponde con la gran cantidad de trabajos que han proliferado en torno a la figura de los profesionales noveles en las últimas décadas, como analizaremos a continuación.

Profesionales Noveles

Esta etapa del desarrollo profesional ha sido estudiada desde diferentes perspectivas, en función del interés por investigar el conocimiento de los profesionales noveles, sus creencias, sus dificultades, el

efecto de la formación inicial, las estrategias de acompañamiento, etc. Si bien gran parte de los trabajos a los que nos referiremos en este capítulo está relacionada con el profesorado novel (Ávalos, 2009; Boerr Romero, 2011; Marcelo, 2008; Mayoral Serrat, 2011), también utilizaremos bibliografía sobre el proceso de inserción profesional de asesores psicopedagógicos (Echeita y Rodríguez, 2005; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; Moyano, 2009), politólogos (Nyström, 2009a, 2009b), médicos (Vågan, 2011), o ingenieros (O'Connor, Peck, y Cafarella, 2015), entre otros.

Independientemente del tipo de profesionales que se analice y de cuál sea su objeto de estudio, en estos trabajos se considera noveles a aquellos profesionales que están inmersos en los primeros años de su práctica. En función de los autores, se encuentran discrepancias respecto a la cantidad de años que abarca este período -aunque mayoritariamente se refieren a los tres primeros años-, así como a la inclusión o no de la etapa de prácticum como parte del mismo. En lo que sí existe consenso es en la consideración de esta etapa como un período de aprendizaje especialmente importante, que se caracteriza por la existencia de diversas tensiones y conflictos, y que constituye el “eslabón perdido” en la transición entre la formación inicial y la estabilización en la profesión (Marcelo, 2008).

Uno de los trabajos clásicos sobre el proceso de inserción profesional en el caso de los docentes fue el de Simon Veenman (1984), quien realizó un meta-análisis de 83 investigaciones llevadas a cabo entre 1960 y 1978 en las que estudiaban los problemas a los que se enfrentaban los maestros y profesores en su primer año de trabajo. De este análisis surgió la expresión *reality shock* (choque con la realidad) para caracterizar la situación que atraviesan los docentes en su primer año de trabajo y que el autor definió como “el colapso de los ideales misioneros formados durante la formación inicial, por la dura y cruda realidad del día a día en el aula” (Veenman, 1984, p. 143, traducción propia).

Vinculado con las problemáticas asociadas a este período de transición, Grossman, Smagorinsky y Valencia (1999) señalan que las investigaciones sobre el profesorado principiante “revelan consistentemente una *descoyuntura* entre los valores y prácticas de los diferentes contextos” (p. 3, traducción propia) en los que participan los profesionales noveles, especialmente entre el contexto universitario y el laboral. Retomaremos esta cuestión más adelante, al hablar de la multifiliación a distintas comunidades de práctica (Wenger, 1998).

En relación con estas dificultades que encuentran los profesionales noveles, en el *Second International Handbook of Educational Change*, Achinstein y Athanases (2010) señalan que:

Los sistemas educativos empiezan a considerar los primeros años en la profesión no como una prueba de “nada o húndete” sino como una fase que requiere atención y apoyo, para

evitar que los nuevos docentes abandonen la profesión y para desarrollarlos como educadores de calidad. (p. 573, traducción propia)

Dentro de las diversas prácticas de acompañamiento a los profesionales noveles, una de las más habituales durante la fase de inducción es el *prácticum*, definido por Schön (1992) como:

Una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan o simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el *prácticum* hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad. (pp. 45-46)

Son muchos los trabajos (Korthagen, 2010; Perrenoud, 2007; Schön, 1992, 1998) que defienden que este tipo de acompañamiento debe caracterizarse por favorecer la reflexión de los profesionales noveles *en* la acción y *sobre* sus propias acciones y dilemas profesionales.

A partir de lo que estamos argumentando, asumimos que los primeros años en la profesión constituyen un período de aprendizaje importante –y, habitualmente, conflictivo– dentro del desarrollo profesional, que se caracteriza por la incorporación del novel a diversos contextos vinculados a su profesión y en el que las prácticas planificadas de acompañamiento pueden desempeñar un papel fundamental. Además, y como desarrollaremos a continuación, compartimos con algunos autores (Billett y Somerville, 2004; Dall’Alba, 2009; Falsafi, 2010; González, Castro, y Carlucci, 2014; Lave y Wenger, 1991; Ligorio, 2010; Vågan, 2011; Wenger, 2001; Williams, 2010; Wortham, 2006) la idea de que durante la inserción profesional, los profesionales noveles se enfrentan a dos procesos simultáneos e indisolubles: el aprendizaje de la profesión y la construcción de su identidad profesional.

Aprendizaje de la profesión y construcción de la identidad profesional

Como venimos argumentando, entendemos la inserción profesional como un proceso de aprendizaje. Muchos trabajos analizan cómo este aprendizaje está relacionado con cambios en los valores, actitudes, concepciones, competencias profesionales, prácticas, o el conocimiento práctico del profesional novel. Si bien no negamos la relevancia de estudiar estos aspectos del aprendizaje de la profesión, en esta investigación centramos nuestra atención en el modo mediante el cual el aprendizaje de la profesión va de la mano de la configuración de una identidad profesional.

Para reflexionar sobre el vínculo entre aprendizaje e identidad nos referiremos en las próximas páginas a dos conjuntos de trabajos que han centrado sus esfuerzos en la articulación teórica de estos dos procesos, y que han supuesto un referente en nuestro modo de entender esta relación. Por un lado, nos referiremos a investigaciones que plantean la necesidad de analizar las transformaciones identitarias que tienen lugar cuando los estudiantes participan en actividades de aprendizaje en contextos formales (Falsafi y Coll, 2011; Falsafi, 2010; Wortham, 2006). Por otro lado, y más específicamente centrado en el caso de los profesionales noveles, nos referiremos a otro conjunto de trabajos que analizan los procesos identitarios que tienen lugar al aprender un oficio o una profesión, lo que nos llevará a detenernos –en el próximo apartado– en la propuesta de las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001).

Una de las obras que ha influido notablemente en nuestro modo de entender las relaciones entre **identidad y aprendizaje** es la de Stanton Wortham (2006), quien se refiere a la imposibilidad de disociar (*inextricability*) la identificación social y el aprendizaje académico. El autor defiende que el aprendizaje es ontológico, en la medida en que provoca no solo cambios en aquello que se conoce, sino también en la propia persona que conoce. En sus palabras “estamos constante e inevitablemente cambiando, aunque sea de modo sutil, convirtiéndonos en diferentes tipos de personas conforme aprendemos nuevas cosas” (Wortham, 2006, p. 25, traducción propia). Lejos de proponer una relación causal y lineal entre aprendizaje e identidad, sostiene que cualquier actividad humana -incluidas las actividades de aprendizaje- presuponen a la vez que crean identidades, lo cual enfatiza la naturaleza recursiva y de mutua constitución de ambos procesos. Mediante el análisis de una clase con estudiantes de noveno grado (14-15 años) a lo largo de un curso académico, Wortham ilustra cómo la identificación social y el aprendizaje académico son dos procesos que tienen lugar simultáneamente en los mismos eventos, y argumenta que no deberían ser considerados por separado.

Otro trabajo que resulta central en nuestra conceptualización de las relaciones entre aprendizaje e identidad es el de Falsafi (2010), quien asienta su propuesta en la “concepción constructiva de la enseñanza y el aprendizaje escolar” y, más en concreto, en el concepto nuclear de interactividad (Coll, Colomina, Onrubia, y Rochera, 1992; Colomina, Onrubia, y Rochera, 2001). Esta ofrece un marco teórico y metodológico para el estudio de los mecanismos de influencia educativa y, en general, para abordar las actividades de aprendizaje. Los autores afirman que en las actividades de enseñanza y aprendizaje tiene lugar “un doble proceso de construcción” (Coll, Colomina, Onrubia, y Rochera, 1992, p. 193), por el cual se construyen tanto los significados relativos al contenido que se aprende, como la propia actividad de aprendizaje. Basándose en esta propuesta, Falsafi (2010) sugiere que:

Los dos procesos paralelos de construcción (actividad y conocimiento) de la teoría de la interactividad podrían ser completados por un tercer proceso: la construcción de

identidades. Ello puede suponer otro modo de profundizar en la conexión bien establecida pero pobremente descrita entre el aprendizaje y la construcción de la identidad. (p. 44, traducción propia)

Este aspecto de la propuesta de Falsafi (2010) nos resulta revelador para la comprensión del proceso de inserción profesional. Así, concluimos que durante el proceso de aprendizaje de su profesión, los noveles construyen simultáneamente conocimientos vinculados a su profesión, su identidad como profesionales y las propias actividades en las que participan.

Partiendo de este supuesto acerca de la relación entre aprendizaje e identidad, los autores (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi y Coll, 2011; Falsafi, 2010) proponen una aproximación sociocultural a la Identidad de Aprendiz (IdA), definiendo esta como la experiencia de ser “reconocido como aprendiz, basada en la constante reconstrucción de significados sobre sí mismo como aprendiz con un mayor o menor nivel de disposición o capacidad para aprender en distintos tipos de contextos y situaciones” (Falsafi, 2010, p. 94, traducción propia). Consideran la IdA como indisociable de la construcción de significados sobre las propias tareas y contenidos de aprendizaje, afirmando que “aprendemos cosas sobre nosotros mismos como aprendices al mismo tiempo que aprendemos cosas sobre el mundo” (Falsafi y Coll, 2015, p. 18).

Asumimos que durante la etapa de inserción profesional innegablemente tiene lugar una reconstrucción de la IdA de los profesionales noveles, en la medida en la que se trata de un período en el que el aprendizaje tiene un papel fundamental. A pesar de reconocer la centralidad de las transformaciones en los significados sobre uno mismo como aprendiz durante la etapa de novel, en los análisis de esta investigación focalizaremos la atención especialmente en el modo en que son contruidos los significados sobre uno mismo como profesional. En otras palabras, si bien asumimos que durante los primeros años de desempeño profesional tanto la identidad de aprendiz como la identidad profesional del novel experimentan significativas reconfiguraciones, pondremos nuestro foco de atención en el modo en que esta última es negociada mediante la participación de una orientadora en determinadas prácticas profesionales. Ello es coherente con la propuesta de Osguthorpe (2006), quien afirma que estas dos identidades -profesional y de aprendiz- son transformadas cuando una persona participa en situaciones de aprendizaje.

Si bien las dos investigaciones a las que nos hemos referido (Falsafi, 2010; Wortham, 2006) se centran en los procesos de aprendizaje que tienen lugar en contextos de educación formal y se interesan por la construcción de la identidad de los aprendices, existen también trabajos que analizan la mutua constitución del **aprendizaje y la identidad en contextos laborales**. Estos vínculos entre los procesos identitarios y de aprendizaje han sido analizados en situaciones de formación profesional (Dall’Alba, 2009; Sawyer, 2003; Vågan, 2011), cambios de profesión (Williams, 2010), eventos dramáticos en el trabajo (Billett y Somerville, 2004), entornos formativos

mediados por las TIC (González et al., 2014; Ligorio, 2010), o durante el aprendizaje de oficios (Lave y Wenger, 1991; Polman, 2010), entre otros.

En el caso de las investigaciones sobre profesionales de la medicina, Vågan (2011) denuncia la fuerte presencia que han tenido los modelos psicológicos individuales y cognitivos en las explicaciones sobre el proceso de aprendizaje profesional de los médicos: “estos modelos utilizan una explicación fragmentada que considera por separado el desarrollo del conocimiento profesional, las habilidades, las actitudes, la motivación y la identidad”(p. 43, traducción propia). Frente a estos modelos, el autor propone un enfoque sociocultural y dialógico mediante el cual ilustra la indisociable relación que existe entre los nuevos aprendizajes de los médicos noveles y la construcción de su identidad profesional.

Por su parte, y con una mirada más centrada en las prácticas de acompañamiento en los inicios profesionales, Dall’Alba (2009) reivindica la necesidad de que los programas de formación profesional no se limiten a la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los noveles, sino que también pongan las condiciones para que éstos desarrollen una identidad vinculada con su labor profesional. En sus palabras, el aprendizaje de la profesión ocurre a través de la “integración de conocer, actuar y ser profesional” (p. 43, traducción propia).

Por último, la propuesta de comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001) supone una aportación fundamental y una de las referencias básicas dentro del conjunto de investigaciones que analizan las relaciones entre aprendizaje e identidad en contextos laborales. Esta propuesta se basa en una teoría social del aprendizaje, que no lo concibe como el producto de la interiorización de conocimientos, sino como la transformación de la participación social de un individuo en comunidades de práctica (Wenger, 2001). De este modo, se propone que mediante la participación de un aprendiz en un conjunto de comunidades de práctica, éste no solo aprende a desempeñar las prácticas características de su comunidad, sino que también construye una determinada identidad. Dedicaremos el próximo apartado a desarrollar más ampliamente su propuesta, centrándonos en la contribución de los conceptos de participación periférica legítima y multifiliación para la comprensión del proceso de inserción profesional.

Teniendo en cuenta lo descrito hasta el momento, en este trabajo definimos la inserción profesional como el proceso de aprendizaje mediante el cual un profesional novel toma contacto con su profesión, desempeña y forma parte de prácticas características de su trabajo, y construye su identidad profesional, como consecuencia de su progresiva participación en distintas comunidades de práctica.

Las comunidades de práctica como espacio de desarrollo profesional y construcción de la identidad profesional

El marco teórico de las comunidades de práctica es ampliamente utilizado para analizar los procesos de aprendizaje y de construcción identitaria. Si bien son múltiples las aportaciones y conceptos relevantes de esta propuesta teórica, a continuación explicaremos exclusivamente aquellos que han influido de manera fundamental en nuestra conceptualización de la identidad profesional, así como en nuestras decisiones metodológicas.

Comenzaremos por definir el concepto de comunidades de práctica, basándonos principalmente en los trabajos de Lave y Wenger (1991) y Wenger (2001). Esta definición cobra sentido debido a la necesidad de distinguirlo de otros términos que en ocasiones se presentan como equivalentes y que, a pesar de compartir algunos supuestos, no se basan necesariamente en los mismos marcos teóricos, ni se articulan en torno a los mismos principios. En concreto, la noción de comunidad de práctica, tal y como la planteamos en esta tesis, no es equivalente a las propuestas de comunidad profesional de aprendizaje (Brodie, 2013; Hargreaves, 2008; Krichesky y Murillo, 2011; Mitchell y Sackney, 2000) o comunidades de aprendizaje (Coll, 2004; Díez-Palomar y Flecha, 2010; Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, 2002), si bien resultan innegables algunos de sus puntos en común.

En su primer libro, Lave y Wenger (1991) definieron las **comunidades de práctica** como “un juego de relaciones entre personas, actividad y mundo, en un tiempo y en relación con otras comunidades de práctica tangenciales y superpuestas” (p. 98). Si bien esta definición contiene asunciones relevantes, la excesiva amplitud y vaguedad de la misma llevó a los autores (Lave, 2008; Wenger, 2001) a seguir profundizando sobre este concepto años más tarde. Por una parte, Wenger (2001) señaló tres dimensiones propias de las comunidades de práctica (el compromiso mutuo, la responsabilidad en relación con un proyecto¹ y la existencia de un repertorio de recursos compartido) y especificó un conjunto de catorce indicadores que permiten identificar la existencia de una determinada comunidad de práctica. Asimismo, el autor propone las comunidades de práctica como un instrumento analítico y afirma que éstas son “...una categoría de nivel medio. No es una actividad o interacción específica, definida de una manera restringida, ni un agregado definido en general con un carácter histórico y social abstracto” (Wenger, 2001, p. 158). En esta línea, Gómez y Rico (2007) sugieren que la comunidad de práctica es la unidad de análisis mínima en la cual se debe estudiar la negociación de significados. Por otra parte, como apunta O'Connor (2015), la conceptualización actual no presenta las comunidades de práctica como benignas, estables, delimitadas y homogéneas, lo cual permite encontrar similitudes entre éstas y la noción de sistemas de actividad (Engeström, 2001).

¹ Aunque en la traducción al castellano de la obra de Wenger (2001) “*enterprise*” se traduce como “empresa”, consideramos que el término “proyecto” se adecúa mejor a la idea que el autor pretende transmitir.

Como ya hemos apuntado en el anterior epígrafe, Wenger (2001) plantea que el aprendizaje y la identidad son inseparables, en la medida en que la participación de un individuo en una comunidad de práctica implica simultáneamente procesos de aprendizaje y de reconstrucción constante de su identidad (Williams, 2010). A su vez, según este marco teórico, la configuración identitaria no es un fenómeno de negociación de significados de naturaleza individual e independiente de su entorno, sino que cobra sentido dentro del conjunto de comunidades de práctica en las que ésta tiene lugar. Como explica Nyström (2009a), “las personas construyen sus identidades a través de su *participación* en una comunidad de práctica pero también mediante las percepciones que de ellos tiene la comunidad –sus *reificaciones*” (p. 24, traducción propia).

En sus trabajos etnográficos iniciales, Lave y Wenger (1991) se interesaron por comprender el proceso mediante el cual los aprendices se insertan en comunidades de práctica. Estudiaron principalmente este fenómeno en personas que estaban aprendiendo un determinado oficio² (sastres, navegantes, comadronas y carniceros, entre otros) y propusieron el concepto de **participación periférica legítima** para explicar el proceso mediante el cual éstos aprenden y construyen una identidad como consecuencia de su participación en las actividades cotidianas de sus comunidades de práctica. Años más tarde y reconociendo la usencia de una definición clara de este concepto en el texto original, Wenger (2001) define la participación periférica legítima como el “proceso por el que los principiantes se incorporan a una comunidad de práctica. Aunque se trata de un término un poco pomposo, expresa las condiciones importantes bajo las que alguien puede convertirse en miembro de una comunidad de práctica” (p. 131). Esta puede entenderse, por tanto, como la situación en la cual a los aprendices se les concede el acceso y la posibilidad de realizar prácticas características de una comunidad, pero sin tener completa responsabilidad de su propio desempeño (O'Connor et al., 2015).

Dentro de este marco teórico, la **legitimidad** hace referencia al hecho de que los aprendices de un determinado oficio o profesión participan en actividades reales y necesarias de la comunidad de práctica en la que se están insertando. De este modo, los noveles no se limitan a observar las prácticas que desempeñan otras personas ni realizan actividades irrelevantes para la comunidad. Como propone Wenger (2001):

Los principiantes deben adquirir una legitimidad suficiente para ser tratados como miembros en potencia [...] La legitimidad puede adoptar muchas formas: ser útil, estar recomendado, ser temido, ser el tipo correcto de persona, ser de buena familia [...] Otorgar legitimidad a los principiantes es importante porque es probable que no lleguen a cumplir lo que la comunidad considera que es un compromiso competente. Solo una legitimidad

² Si bien originalmente, este marco teórico se propuso a partir del análisis del aprendizaje de oficios, recientemente también se comenzó a utilizar para estudiar el aprendizaje de profesiones (Gómez y Rico, 2007; Hodgkinson y Hodgkinson, 2004; Jawitz, 2009; O'Connor et al., 2015; Sawyer, 2003; Williams, 2010).

suficiente podrá hacer que sus inevitables tropiezos y fallos se conviertan en oportunidades para aprender en lugar de ser motivo de despido, relegación o exclusión. (pp. 131-132)

En el sentido contrario, aunque desde otro marco teórico, Semmer et al. (2015) analizan el efecto que tiene la realización de tareas ilegítimas sobre la identidad profesional y sobre el estrés laboral. Definen las tareas ilegítimas como aquellas que “violán las normas acerca de qué es esperable que realice un empleado, debido a que son percibidas como innecesarias o poco razonables” (p. 32, traducción propia) y concluyen que es necesario que tanto en las investigaciones como en los contextos laborales se preste mayor atención al efecto que tiene el desempeño de este tipo de tareas sobre los trabajadores.

La noción de **periferialidad**, por su parte, recoge la idea de que el aprendiz no tiene tanta responsabilidad como aquellos miembros de la comunidad de práctica que tienen plena participación. A este respecto, Wenger (2001) explica que:

Se puede lograr de varias maneras, incluyendo disminuir la intensidad, disminuir el riesgo, una ayuda especial, disminuir el coste de los errores, una estrecha supervisión o rebajar las presiones de producción [...] Independientemente de cómo se logre la participación periférica inicial, debe hacer participar a los principiantes y dar una idea de la actuación de la comunidad. (p. 131)

Otro concepto de este marco teórico que resulta relevante para nuestra investigación es el de las **trayectorias de participación** en las comunidades de práctica. Wenger (2001) señala que “a medida que pasamos por una sucesión de formas de participación, nuestras identidades forman trayectorias, tanto dentro de las comunidades de práctica como entre ellas” (p. 192) y más adelante aclara que “al emplear el término trayectoria no pretendo insinuar un curso o un destino fijos. Para mí, este término no supone un camino que se pueda prever o del cual se pueda trazar un mapa” (p. 193).

Wenger (2001) propone la existencia de cinco tipos de trayectorias de participación en una determinada comunidad de práctica: trayectorias entrantes, trayectorias periféricas, trayectorias de los miembros, trayectorias limitáneas y trayectorias salientes. Nos referiremos a continuación a las tres primeras, por la trascendencia que tendrán para comprender los resultados obtenidos en la presente investigación. La **trayectoria entrante** es aquella por la cual “los principiantes se unen a la comunidad con la perspectiva de convertirse en plenos participantes en su práctica. Sus identidades se orientan hacia su futura participación, aunque la actual pueda ser periférica” (Wenger, 2001, p. 193). Durante este proceso de progresiva inserción en la comunidad de práctica, uno de los factores más influyentes para el aprendizaje y la configuración de la identidad del novel es el acceso a las trayectorias paradigmáticas de la comunidad, esto es, un conjunto de modelos a partir de los cuales éste va negociando su propia trayectoria. Como afirma Wenger (2001), “los compañeros más

veteranos no solo son una fuente de información [...] sino que también representan la historia de la práctica como estilo de vida. Son testimonios vivientes de lo que es posible, esperable y deseable” (p. 195).

Las **trayectorias periféricas**, por su parte, son aquellas que nunca llevan a la plena participación en la comunidad de práctica, ya sea por necesidad o por elección del propio individuo; no obstante, este tipo de trayectoria contribuye igualmente a la construcción de su identidad. La noción de **trayectorias de los miembros**, por último, implica asumir que la formación de la identidad no finaliza con la plena afiliación a la comunidad de práctica y que las nuevas experiencias a las que se enfrenta una persona crean ocasiones para que continúe renegociando su identidad (Wenger, 2001)

A partir de lo que estamos exponiendo, podemos afirmar que la identidad de un individuo está conformada por múltiples trayectorias de participación, que se corresponden a las distintas comunidades de práctica en las que éste participa, cada una de las cuales tiene distinto grado de influencia sobre su configuración identitaria. Esta idea es la que recoge el concepto de **nexo de multifiliación**, que añade multiplicidad a la noción de trayectoria y que es coherente con la definición de comunidad de práctica que asume que siempre está en relación con otras tangenciales y superpuestas. Como explica Wenger (2001):

Un nexo no fusiona en una sola trayectoria las distintas trayectorias específicas que formamos en nuestras diversas comunidades de práctica, pero tampoco descompone nuestra identidad en trayectorias distintas dentro de cada comunidad. En un nexo con múltiples trayectorias cada una se convierte en parte de las demás, independientemente de que choquen entre sí o se refuercen mutuamente. Son, al mismo tiempo, una y varias. (p. 199)

Dos conceptos que ayudan a comprender los vínculos que se establecen entre las distintas comunidades de práctica en las que una persona participa son los de **objetos limitáneos** (*boundary objects*) y **correduría** (*brokering*). El término objeto limitáneo es acuñado por Leigh Star (1989, como se cita en Wenger, 2001) y éstos son definidos como “artefactos, documentos, términos, conceptos y otras formas de cosificación en torno a las cuales las comunidades de práctica pueden organizar sus interconexiones” (Wenger, 2001, p. 138). Por su parte, la correduría hace referencia a un determinado tipo de uso de la multifiliación, que implica transferir un elemento de una práctica a otra. Este fenómeno tiene lugar cuando una persona utiliza lo que ha aprendido en una comunidad de práctica para trasladarlo a otra y, de este modo, rompe las fronteras y establece conexiones entre ambas comunidades de práctica a las que pertenece.

Desde este marco teórico, la construcción de la identidad de un profesional implica siempre una experiencia de multifiliación (pertenencia a diversas comunidades de práctica en las que tiene distinto nivel de participación) acompañada de un trabajo de **conciliación** para mantener la

identidad a través de las fronteras entre diferentes comunidades de práctica (Nyström, 2009a, 2009b). Wenger (2001) sostiene que el trabajo de conciliación es profundamente social y que “puede ser el desafío más importante al que se enfrentan los aprendices que pasan de una comunidad de práctica a otra” (p. 200). El concepto de conciliación resalta que el esfuerzo que realiza una persona por integrar sus diversas formas de participación en distintas comunidades de práctica es un proceso central para la configuración de su identidad. Es importante aclarar que la conciliación no implica que haya una relación armónica entre las múltiples comunidades a las que una persona pertenece. En cambio, “la multiafiliación puede suponer tensiones continuas que nunca se resuelven. Pero la misma presencia de la tensión implica que se da un intento de mantener algún tipo de coexistencia” (Wenger, 2001, p. 200). Como desarrollaremos más adelante, en lo que respecta a la construcción de la identidad profesional de los noveles se han realizado interesantes investigaciones (Hallman, 2015; Nyström, 2009a, 2009b; Williams, 2010) que analizan la multiafiliación y la conciliación que los aprendices deben llevar a cabo a partir de su participación en las comunidades de práctica vinculadas a su trabajo y en aquellas definidas por su contexto de formación (por ejemplo, entre el colegio en el que trabajan y la universidad donde reciben formación).

La propuesta de comunidades de práctica no ha estado exenta de **cuestionamientos y críticas**. Entre otras, algunos críticos se han referido a la necesidad de hacer más clara la distinción entre identidad y aprendizaje (Nasir y Cooks, 2009; Sfard y Prusak, 2005); la excesiva linealidad y unidireccionalidad con la que los autores plantean las trayectorias hacia la plena participación (Sawyer, 2003; Toledo y Mauri, 2015); la necesidad de aclarar a qué escala espaciotemporal se hace referencia con la noción de comunidades de práctica (Hodkinson y Hodkinson, 2004); la importancia de explicar los procesos mediante los cuales la legitimidad es conferida o denegada (O'Connor et al., 2015); la poca atención que se presta a los conflictos y las relaciones de poder (Nyström, 2009a) o la insuficiente definición que se ofrece de la identidad y su proceso de construcción. En relación con esta última crítica –que compartimos–, consideramos imprescindible incorporar otros marcos teóricos que nos permitan superar las limitaciones de la conceptualización de la identidad realizada por Lave y Wenger (1991) y Wenger (2001). Dedicaremos el próximo apartado justamente a esta tarea.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Una introducción a la cuestión de la identidad y la identidad profesional

“No existe posibilidad alguna de comprobar cuál de las decisiones es la mejor, porque no existe comparación alguna. El hombre lo vive todo a la primera y sin preparación. Como si un actor representase su obra sin ningún tipo de ensayo. Pero ¿qué valor puede tener la vida si el primer ensayo para vivir es ya la vida misma? Por eso la vida parece un boceto. Pero ni siquiera boceto es la palabra precisa, porque un boceto es siempre un borrador de algo, la preparación para un cuadro, mientras que el boceto que es nuestra vida es un boceto para nada, un borrador sin cuadro”

Milan Kundera (1984) La insostenible levedad del ser

A lo largo de las últimas décadas, las preocupaciones vinculadas a la configuración de la subjetividad han sido abordadas desde distintas disciplinas de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Basándose en diferentes posicionamientos teóricos, se han utilizado variadas denominaciones - personalidad, *self*, autoconcepto, habitus, identidad, rol, etc.- para referirse a este fenómeno, cada una de las cuales cobra sentido dentro de un determinado modelo de sujeto psicológico y bajo unas determinadas condiciones socio-históricas. No es el objetivo de esta tesis hacer una “genealogía de la subjetivación” (Rose, 1998), ni una revisión exhaustiva de las distintas nociones de persona que subyacen y se reivindican desde cada una de estas formas de abordar el estudio de los seres humanos. No obstante, sí queremos dedicar estas primeras páginas a justificar nuestra elección del término “identidad”, así como dar cuenta de la multiplicidad de definiciones que existe en torno a este concepto y, por lo tanto, la necesidad de definirlo. Una vez que hayamos dado cuenta del estado del arte de los estudios identitarios, dedicaremos el resto del apartado a explicitar el modo en que en esta investigación conceptualizamos la identidad y, en concreto, la identidad profesional.

Nuestra opción de utilizar el término identidad se debe a que, incluso considerando la gran diversidad de significados que se vinculan a este concepto, asumimos que es el más coherente con una aproximación sociocultural al estudio del desarrollo humano y el que mejor contribuye a analizar los procesos de configuración de las personas dentro de sus contextos históricos, culturales e institucionales (Falsafi, 2010; Illeris, 2007). Aunque en este momento nos limitemos a apuntar esta idea, en lo que resta de capítulo iremos explicando en detalle las características que, desde nuestro posicionamiento teórico, postulamos como definitorias de una aproximación sociocultural al estudio de la identidad profesional.

A pesar de su uso extendido tanto en el mundo académico como en los debates cotidianos, el concepto de “identidad” es relativamente reciente (Holland y Lachicotte, 2007). En su “historia semántica” de la identidad, Gleason (1983) indica que este término comenzó a hacerse popular dentro de las Ciencias Sociales a partir de la década de 1950, y que “Erikson fue la figura clave en

poner la palabra en circulación” (p. 914, traducción propia). Desde entonces, se han ido configurando variadas maneras de abordar la cuestión de la identidad y muchos autores analizaron los distintos enfoques (Benwell y Stokoe, 2006), versiones (Íñiguez, 2001) o etapas (Marcús, 2011) por las que ha pasado el estudio de este fenómeno desde su emergencia. Estas revisiones suelen coincidir en reconocer el progresivo cuestionamiento y problematización que se ha hecho de las aproximaciones teóricas que asumían una identidad estable, trascendental, autodeterminada, sólida e independiente de los propios intentos de definirla. En palabras de Bruner (2006):

Como *qualia* de la experiencia humana «directa», el Yo posee una historia peculiar y atormentada. Sospecho que parte de las tribulaciones teóricas que ha generado provienen del «esencialismo» que ha marcado tantas veces la búsqueda de su elucidación, como si el Yo fuera una sustancia o una esencia que existiese con anterioridad a nuestro esfuerzo por describirlo, como si todo lo que uno tuviese que hacer para descubrir su naturaleza fuese inspeccionarlo. (p. 109)

Más allá de constatar las transformaciones del concepto de “identidad” a lo largo de su historia, en la actualidad aún podemos reconocer la ambigüedad y polisemia que siguen caracterizando a este campo teórico. A este respecto, son abundantes los textos en los que se denuncia la falta de definiciones explícitas de la “identidad” en la mayor parte de las investigaciones que la proponen como su objeto de estudio (Bucholtz y Hall, 2005; Coll y Falsafi, 2010b; Gee, 2000; Holland y Lachicotte, 2007; Sefton-Green y Erstad, 2012; Sfard y Prusak, 2005). Según estos autores, esta ausencia de definiciones explícitas lleva en muchas ocasiones a que los lectores deban dar por supuesto su significado, contribuye a aumentar la confusión y falta de claridad del concepto, y dificulta aún más el diálogo entre las distintas disciplinas y metodologías que estudian los fenómenos identitarios. Es por ello que Coll y Falsafi (2010b) insisten en la necesidad de “esforzarnos en hacer explícitos y evidentes los supuestos compartidos, elaborar conjuntamente las definiciones e incrementar el nivel de exigencia y de rigor metodológico con el fin de poder desarrollar y reutilizar dimensiones y categorías de análisis” (p. 25).

Esta situación de ambigüedad conceptual y falta de posicionamiento explícito la encontramos también en el ámbito específico de los trabajos sobre identidad profesional (Ávalos, 2009; Beijaard, Verloop y Vermunt, 2000). Las investigaciones sobre la construcción identitaria de los profesionales de la educación comenzaron a tener una fuerte presencia a partir de la década de 1980, siendo su objetivo original comprender las resistencias que los docentes ofrecían durante los procesos de cambio educativo (Carretero y Pérez, 2011; Dubar, 2001). A partir de entonces, tuvo lugar un claro incremento de investigaciones sobre esta temática, lo que llevó a Beijaard, Meijer y Verloop (2004) a realizar un meta-análisis, estudiando los artículos científicos más relevante que se habían publicado entre 1988 y 2000 en relación con la identidad profesional docente, y analizando en cada uno de ellos sus objetivos, la definición que se daba de identidad profesional, los conceptos relacionados, la

metodología utilizada y los principales resultados obtenidos. Una de las principales conclusiones de este trabajo apunta a que “en la mayor parte de los estudios el concepto de identidad profesional fue definido de distinto modo o bien no se ha dado ninguna definición” (p. 125).

Con el objetivo de explorar la situación de este campo de conocimiento a partir del año 2000, realizamos una revisión bibliográfica equivalente, analizando los principales artículos publicados entre 2001 y 2011 (Solari, Rasskin y Martín, 2013). Una de las conclusiones a la que llegamos fue que, probablemente como consecuencia de la evolución de este campo teórico, así como de la advertencia del influyente artículo de Beijard et al. (2004), la mayor parte de las publicaciones analizadas durante este período sí incluían una definición explícita de identidad profesional. A pesar de ello, en las publicaciones de la década de 2001-2011 seguimos encontrando una amplia diversidad en el modo de conceptualizar este constructo teórico. Si bien no consideramos que la pluralidad de definiciones de un concepto sea en sí misma problemática, en este caso no encontramos esta diversidad asociada a distintas opciones teóricas de los trabajos analizados, sino más bien a una falta de explicitación de sus fundamentos teóricos y conceptuales.

En relación con la variedad de definiciones sobre la identidad profesional docente, Beauchamp y Thomas (2009) plantean que:

En nuestros esfuerzos por comprender la creciente literatura sobre identidad docente, advertimos que la identidad del profesorado ha sido explorada de muy diferentes formas: en términos de la constante ‘reinención’ de sí mismos que los profesores experimentan (Mitchell y Weber, 1999), en términos de las narrativas que construyen para explicarse a sí mismos y sus vidas docentes (Connelly y Clandinin, 1999; Sfard y Prusak, 2005) y la variedad de discursos en los que los profesores participan y producen (Alsup, 2006), en términos de las metáforas que pueden guiar o resultar de su comprensión de su papel como profesores (Hunt, 2006; Leavy, McSorley, y Boté, 2006), y en términos de la influencia de una amplia gama de factores contextuales sobre los docentes y sus prácticas (Chevrier, Gohier, Anadon, y Godbout, 2007; Flores y Day, 2006). Alcanzar una completa comprensión de los aspectos importantes de la identidad y del modo en que se relacionan puede suponer un desafío. (pp. 175-176, traducción propia)

A partir de lo que estamos argumentando, consideramos que se derivan al menos dos consecuencias relativas a los requisitos que debería cumplir una investigación como la de la presente tesis doctoral, cuyo objetivo general es analizar la configuración de la identidad profesional de una orientadora novel. En primer lugar, nos resulta evidente la necesidad de aportar una definición que articule el modo en que en este trabajo conceptualizamos la identidad profesional. En segundo lugar, consideramos imprescindible hacer explícitos los marcos teóricos que contribuyen a nuestro modo de abordar este constructo. Ello posibilitaría que éstos sean conocidos –y, en su caso,

cuestionados-, y nos permitiría señalar los vínculos entre las posiciones teóricas adoptadas y las opciones metodológicas que de ellas se desprenden.

Por estos motivos, dedicaremos el próximo epígrafe a presentar brevemente el posicionamiento teórico general desde el cual nos aproximamos al estudio de la identidad profesional -el enfoque sociocultural- con el objetivo de ir desarrollando, en los siguientes epígrafes, sus principales características y la relevancia que éstas tienen para nuestro trabajo de investigación.

Una aproximación sociocultural al estudio de la identidad

Como propone Wertsch (1993), “el objetivo básico de la aproximación sociocultural a la mente es elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales” (p. 23). A pesar de que muchos trabajos sobre identidad aceptan esta asunción básica, podemos encontrar significativas diferencias tanto en el modo de plantear las relaciones entre la persona y los contextos en los que está inserta, así como en las propuestas metodológicas que se derivan de esa conceptualización. Para comprender esta diversidad nos resulta de gran utilidad el concepto de “primacía analítica” (Penuel y Wertsch, 1995), que se refiere al hecho de que los investigadores deben emplear algún punto de partida en sus propuestas y metodología, lo cual necesariamente dirige su atención hacia ciertos fenómenos en detrimento de otros. En este sentido, Holland y Lachicotte (2007) argumentan que si bien una gran cantidad de trabajos sobre identidad defienden que tanto los procesos psicológicos individuales como los escenarios socioculturales son centrales en el desarrollo identitario, algunos dan primacía analítica al papel del funcionamiento mental del individuo, mientras que otros se la dan a los orígenes socioculturales de la identidad.

Ante este dilema, y como desarrollaremos más adelante, algunos autores (Cole, 2003; Penuel y Wertsch, 1995; Wertsch, 1993), se basan en la teoría sociocultural de Vygotski, para proponer otorgar primacía analítica a la acción, afirmando que ello implica concebir a los individuos en contacto con su ambiente, y utilizando instrumentos mediadores. De este modo “es la acción, más que los seres humanos o el ambiente considerados independientemente, la que proporciona el punto de entrada al análisis” (Wertsch, 1993, p. 25).

Como afirman Penuel y Wertsch (1995), a pesar de que Vygotski ofreció una explicación compleja acerca del papel que desempeñan los procesos socioculturales sobre el funcionamiento psicológico, y estaba preocupado por el desarrollo humano, en ninguno de sus escritos se refirió específicamente a la cuestión de la identidad. Aun así, sus contribuciones teóricas nos aportan claves fundamentales para la adopción de una aproximación sociocultural al estudio de la identidad.

En particular, hay tres temas básicos en los escritos de Vygotski que, como iremos desarrollando en este capítulo, resultan centrales en nuestra conceptualización de la identidad profesional. Estos temas son la confianza en el análisis genético para el estudio del desarrollo humano, la afirmación de que las funciones psicológicas superiores tienen su origen en el contexto sociocultural, y la reivindicación de que las acciones humanas están mediadas por herramientas y sistemas de signos. No nos detendremos aquí a explicar cada una de estas aportaciones, que ya han sido ampliamente desarrolladas por estudiosos de la obra de Vygotski (Cole, 2003; Kozulin, 2001; Riviére, 2002; Wertsch, 1993). No obstante, confiamos en que en las próximas páginas el lector pueda advertir que nuestra conceptualización de la identidad profesional está articulada a través de determinadas nociones centrales de la teoría vygotskiana, tales como la ley de doble formación, la mediación semiótica, la zona de desarrollo próximo, o el análisis genético.

Basándose en el enfoque sociocultural de Vygotski y los posteriores desarrollos de la teoría de la actividad (Leontiev, 1978, 1981), surgieron distintas propuestas teóricas que asumen sus principios básicos, al tiempo que intentan seguir profundizando en algunos de sus planteamientos. Algunas de estas son la teoría de la acción mediada (Wertsch, 1993), la tercera generación de la teoría de la actividad (Engeström, 2001), el desarrollo como participación (Rogoff, 2003) o el aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991). Debido a que excede los objetivos de esta tesis, no nos detendremos aquí a analizar las diferencias y puntos en común que existen entre estas propuestas (para un análisis pormenorizado, ver O'Connor, 2015), pero a lo largo del texto se comprobará que muchos de los planteamientos de estos enfoques resultan centrales en nuestra conceptualización de la identidad profesional.

James Wertsch (1993) propone una **teoría de la acción mediada**, que enfatiza el papel que desempeñan los instrumentos mediadores - el lenguaje, entre otros- dando forma a la acción humana y vinculándola con los ambientes culturales, históricos e institucionales en los que ésta se ubica. En lo que respecta a la unidad de análisis, Wertsch (1993) plantea que:

La clave para esta explicación es el uso de la noción de acción mediada como unidad de análisis, y de la persona que actúa con instrumentos mediadores como descripción adecuada del agente de esta acción. Desde esta perspectiva, resulta errónea cualquier tendencia a centrarse exclusivamente en la acción, en las personas o en los instrumentos mediadores aisladamente. (p. 141)

El autor señala que la tendencia a considerar de manera aislada la acción, los instrumentos mediadores, las personas y los contextos es resultado de la fragmentación disciplinar característica de los estudios académicos. Así, mientras que la Lingüística suele centrarse en los sistemas de signos independientemente de su potencial mediador, y la psicología tiende a focalizar su análisis en el

individuo aislado, la teoría de la acción mediada propone un enfoque que desafía el aislamiento impuesto por éstos y otros límites disciplinares.

Asimismo, la sugerencia de tomar la acción mediada como unidad de análisis permite trascender las fronteras entre lo intrapsicológico y lo interpsicológico (de Pablos, Rebollo, y Lebres, 1999), lo cual contribuye a perfilar un enfoque sociocultural para el estudio de la identidad, que no reproduce los frecuentes dualismos entre el desarrollo del individuo y el papel de los escenarios socioculturales.

En su famosa publicación “Vygotsky and identity formation: a sociocultural approach”, Penuel y Wertsch (1995) articularon una propuesta para investigar la formación de la identidad desde un enfoque de la acción mediada. En este texto los autores defienden que la identidad debe ser vista como conformada por la acción y como aquello que da forma a la acción, lo cual implica asumir una “compleja interacción entre las herramientas culturales empleadas en la acción, el contexto sociocultural e institucional en el que tiene lugar la acción, y los propósitos integrados en la acción” (Penuel y Wertsch, 1995, p. 84, traducción propia).

Asimismo, los autores hacen algunas sugerencias para los investigadores que trabajan en el campo de la identidad. En primer lugar, apuntan que el uso del método genético llama la atención sobre la importancia de que la identidad sea estudiada dentro de aquellos contextos locales en los que tiene lugar la formación identitaria como consecuencia de la participación de las personas en actividades. En segundo lugar, sugieren que los recursos culturales e históricos sean considerados como herramientas que restringen y favorecen la construcción identitaria. En tercer lugar, proponen que la unidad de análisis de las investigaciones sobre identidad sea la acción mediada. Como se podrá comprobar en los próximos capítulos, estas premisas han guiado tanto nuestras decisiones relativas al diseño metodológico de esta investigación (capítulo 2) como los análisis realizados (capítulos 3, 4, 5, 6 y 7).

Como desarrollaremos en el próximo epígrafe, la teoría de la acción mediada destaca las aportaciones de Mijaíl Bajtín como un recurso central para seguir avanzando dentro de un enfoque sociocultural del desarrollo humano. Si bien Vygotski y Bajtín fueron contemporáneos, no hay pruebas convincentes de que se conocieran o influyeran mutuamente (Kozulin, 2001), lo cual resulta especialmente llamativo considerando que “su concordancia científica condujo a ambos a conclusiones similares respecto al origen social de la conciencia humana y a reconocer el importante papel de los signos como mecanismos generadores del psiquismo” (de Pablos et al., 1999, p. 238).

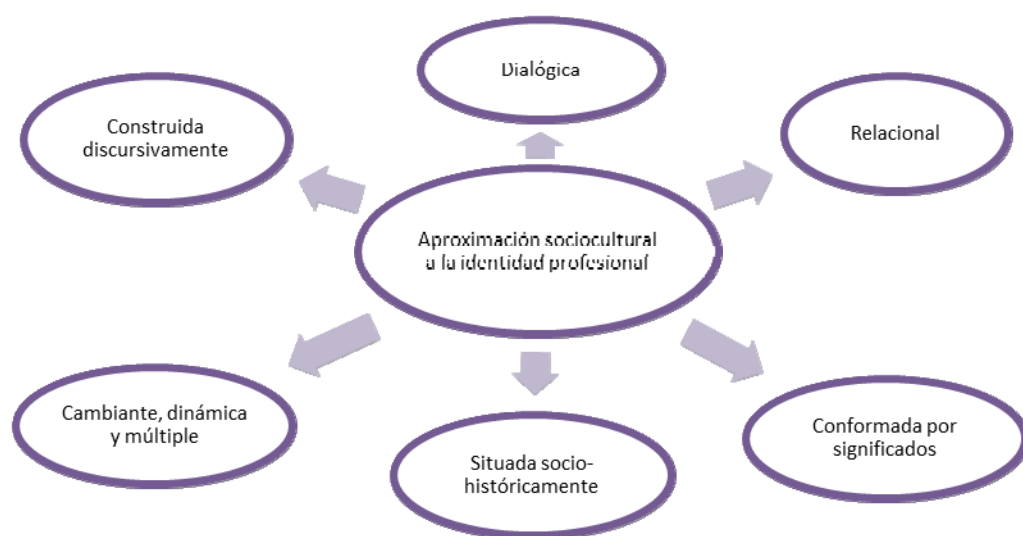
Algunos autores señalan que las contribuciones de Bajtín permiten enriquecer la obra de Vygotski que, a pesar de sus significativas aportaciones, no consiguió descifrar la manera concreta en la que los escenarios históricos, culturales e institucionales específicos se vinculan con diversas formas de acción mediada. En palabras de Wertsch (1993):

Es el carácter socioculturalmente situado de la acción mediada lo que proporciona un nexo esencial entre el escenario cultural, histórico e institucional, por un lado, y las funciones mentales del individuo, por el otro, y es éste aspecto en el que las ideas de Bajtín adquieren relevancia. (p. 67)

Una vez planteada nuestra aproximación general al estudio de la identidad, dedicaremos el siguiente apartado a analizar en detalle la teoría dialógica que se deriva de los planteamientos de Bajtín, así como el modo concreto en que ésta nos aporta herramientas conceptuales y analíticas para investigar la configuración de la identidad profesional de una orientadora novel mediante su participación en un conjunto de contextos en los que aprende y desempeña su profesión.

A modo de panorámica general, en el siguiente gráfico intentamos materializar las principales implicaciones conceptuales que, desde nuestro punto de vista, se derivan del posicionamiento sociocultural que hemos adoptado en esta tesis para el estudio de la identidad. En concreto, consideramos que el prisma de la acción mediada exige entender la construcción de la identidad profesional como un proceso dialógico de negociación de significados, situado socio-históricamente, relacional, dinámico y construido discursivamente. Si bien es innegable que todos estos aspectos de la identidad están fuertemente imbricados, dedicaremos los próximos epígrafes del capítulo a analizarlos por separado, con el objetivo de resaltar en qué sentido cada uno de ellos contribuye a nuestra conceptualización de la identidad profesional.

Gráfica 1. Características principales de una aproximación sociocultural al estudio de la identidad profesional
[Elaboración propia]



Identidad dialógica

“Vivimos vidas que se basan en una selección de hechos imaginarios. Nuestra visión de la realidad está condicionada por nuestra posición en el espacio y en el tiempo, no por nuestra personalidad, como nos complacemos en creer. Por eso toda interpretación de la realidad se funde en una posición única. Dos pasos al este o al oeste, y todo el cuadro cambia”

Lawrence Durrell (1958) Balthazar. El cuarteto de Alejandría

Las aportaciones de Bajtín

Si bien Mijaíl Bajtín nunca utilizó el término identidad en sus textos, muchos de sus conceptos teóricos fueron tomados por diversos autores para desarrollar un abordaje de la identidad que asumiera su naturaleza eminentemente dialógica (Alejos, 2006; Esteban, Nadal, y Vila, 2008; Hallman, 2015; Hermans, 1996, 2001; Ligorio, 2010; Polman, 2010; Prados, Cubero, Santamaría, y Arias, 2013; Santamaría, Cubero, Prados, y de la Mata, 2013; Wortham, 2003, 2001).

La obra de Bajtín es muy extensa y gran parte de sus contribuciones son relevantes para la comprensión de los procesos de configuración identitaria dentro de un escenario sociocultural. Una revisión de todas sus aportaciones excede sin duda los objetivos que nos planteamos con este trabajo; por lo tanto, nos referiremos en las próximas páginas solamente a aquellas ideas centrales que han influido significativamente en nuestra conceptualización teórica de la identidad profesional, y que han guiado nuestro sistema de análisis en la parte empírica de esta tesis.

Antes de empezar a desarrollar estas ideas, queremos hacer una aclaración, vinculada al debate que existe en torno a la dudosa autoría de los trabajos que aparecen firmados por Mijaíl Bajtín. Como consecuencia de este cuestionamiento, está relativamente extendido el uso de la expresión “círculo de Bajtín” –término acuñado por Todorov (1981)- para designar al conjunto de textos producidos por Bajtín, Medvédev y Volóshinov (de Pablos et al., 1999). Después de un extenso trabajo de documentación y análisis comparativo de los textos de estos tres intelectuales, recientemente Bronckart y Bota (2013) publicaron un libro titulado *Bajtín desenmascarado. Historia de un mentiroso, una estafa y un delirio colectivo*, en el que se denuncia la apropiación por parte de Bajtín de trabajos que, según argumentan los autores del libro, no fueron escritos por él. Por su parte, Clark y Holquist (1984, como se cita en Wertsch, 1993) –famosos estudiosos de su obra- sostienen que existen suficientes evidencias para defender que Bajtín fue el principal, si no el único, autor de los textos firmados por Medvédev, Volóshinov y él mismo. Después de dar cuenta del debate que existe, y sin contar nosotras con suficientes argumentos que nos permitan afirmar o negar la “verdadera autoría” de sus textos, en las próximas páginas nos seguiremos refiriendo a Bajtín para hacer referencia al conjunto de ideas que aparecen publicadas bajo su nombre.

Como decíamos, el interés de Bajtín no estaba directamente orientado a la comprensión de la configuración de la identidad de las personas, aunque sus ideas contribuyeron ampliamente a este campo de conocimiento. En concreto, como teórico y crítico literario, sus análisis de la obra de Dostoievski le llevaron a desarrollar la tesis de que este autor había creado una nueva forma de producción artística -la **novela polifónica**- que se distinguía de las formas establecidas en la novela europea, mayoritariamente monológicas (homófonas). Como el propio Bajtín (1986) afirma, “la pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles, la auténtica polifonía de voces autónomas, viene a ser, en efecto, la característica principal de las novelas de Dostoievski” (p. 16).

Hermans (1996) explica que esta concepción de la novela como polifónica implica que en ella no existe un único autor -Dostoievski- sino más bien un conjunto de autores -personajes como Raskolnikov o Karamazov-, cada uno de los cuales tiene su propia voz y cuenta su propia historia. Lo que caracteriza a las novelas polifónicas es el hecho de que esta multitud de personajes no forman parte de un mundo unificado y objetivo, subordinado a la visión individual de Dostoievski, sino que constituyen una “pluralidad de conciencias” que se relacionan dialógicamente.

Así, Bajtín destaca la capacidad de Dostoievski para presentar simultáneamente en sus novelas una multiplicidad de puntos de vista sobre el mundo, que coexisten en el mismo espacio, y que se constituyen mutuamente mediante relaciones dialógicas. En palabras de Bajtín (1986):

Todo aquello que parecía simple, en su mundo se convirtió en complejo. En cada voz, él sabía escuchar dos voces discutiendo, en cada expresión oía una ruptura y la posibilidad de asumir en seguida una expresión contraria; en todo gesto captaba simultáneamente la seguridad y la incertidumbre a la vez, percibía la profunda ambivalencia y la polisemia de todo fenómeno. Pero todas estas contradicciones y ambigüedades [...] se desenvolvían en un solo plano, como yuxtapuestas o contrapuestas, como acordes pero sin fundirse, como desesperadamente contradictorias, como armonía eterna de voces diferentes o como su discusión permanente y sin solución. (p. 51)

Como veremos a continuación, esta caracterización de la novela polifónica tiene una gran repercusión en una propuesta que entiende la identidad como constituida por una pluralidad de voces que coexisten, cada una de las cuales mantiene un determinado punto de vista sobre el mundo, y cuyas relaciones dialógicas permiten la adopción de determinadas posiciones.

Dialogicidad

En la obra de Bajtín los significados que se dan a la “dialogicidad” son diversos, ante lo cual Alejos García (2006) propone atender a su etimología como punto de partida para la comprensión de este

concepto, afirmando que se refiere a “la interacción de dos o más *logos*, cada uno con sus propios valores, voliciones y posicionamientos” (p. 49).

Frente a una concepción monológica de los discursos, Bajtín (1981) destaca su orientación dialógica, según la cual la expresión de cualquier enunciado³ se refiere siempre, en mayor o menor medida, a otros enunciados. En este sentido, Bajtín plantea que los enunciados no son autosuficientes, ni indiferentes unos de otros; en cambio, su comienzo está precedido por el habla de los demás y su final se caracteriza por la anticipación de una respuesta. Kozulin (2001) explica que el enunciado:

Es siempre una respuesta implícita (o explícita) a algo que se ha dicho o escrito antes y, al mismo tiempo, una proyección implícita hacia una réplica futura que se anticipa. El «hablante», incluso cuando es un escritor, no produce monólogos dirigidos a nadie, sino que, inconscientemente, espera la respuesta de un acto de comprensión con una acción demorada. (p. 179)

En otras palabras, la noción de dialogicidad hace referencia al “proceso por el que se ponen en contacto los enunciados de un hablante con los enunciados de otro, combinándose bien sea en el interior de la conciencia o en el mundo real” (de Pablos et al., 1999, p. 232). Esta definición añade un matiz que queremos señalar, puesto que destaca un aspecto de la dialogicidad que resulta central para el estudio de la identidad. Nos referimos al hecho de que, desde una perspectiva bajtiniana, el diálogo no se reduce a las interacciones lingüísticas entre dos personas, atendiendo al sentido coloquial en el que se utiliza este término. En cambio, el diálogo hace también referencia al modo en que en una misma persona coexisten diversas voces que se ponen en contacto. Es innegable, desde una perspectiva sociocultural, que estas voces tienen un origen social y que el individuo se apropia de ellas como un instrumento mediante el cual construir significados y establecer una relación consigo mismo. Cuando las personas nos apropiamos de los enunciados de otros, “no se está ya dialogando con otros, sino con uno mismo a través de una herramienta que imprime toda su impronta social al acto psíquico” (González, 2010, p. 191), lo que resulta muy coherente con la idea vygotskiana según la cual la conciencia es “contacto social con uno mismo” (Rivière, 2002).

Relacionado con lo anterior, Wertsch (1993) retoma la distinción que Bajtín propone entre la “dialogicidad primordial del discurso” –los procesos dialógicos involucrados en la comunicación cara a cara- y la “dialogicidad oculta”. Mientras que la primera hace alusión a los diálogos que ocurren en el plano interpsicológico, la segunda se refiere a los procesos dialógicos que tienen lugar en el plano intrapsicológico. Asimismo, desde esta perspectiva se asume que los diálogos con otras personas son dominados e interiorizados por el individuo, siendo éstos los precursores genéticos de

³ Aunque no lo desarrollaremos en detalle, cabe aclarar que para Bajtín la unidad de análisis lingüístico debe ser el enunciado (y no la oración) debido a que éste “refleja la esencia misma de la comunicación verbal: su orientación hacia el otro” (Kozulin, 2001, p. 179)

la dialogicidad oculta. Bajtín (1986) describe esta dialogicidad oculta como aquellas situaciones en las que:

El segundo interlocutor está presente invisiblemente, sus palabras no se oyen, pero su huella profunda determina todo el discurso del primer interlocutor. A pesar de que solo habla una persona sentimos que se trata de una conversación, y una conversación muy enérgica, puesto que cada palabra presente reacciona entrañablemente al interlocutor invisible, señalando fuera de sí misma, más allá de sus confines, hacia la palabra ajena no pronunciada. (pp. 275-276)

Este sentido amplio en el que definimos la dialogicidad nos permite conceptualizar la identidad profesional de una persona como el resultado de un proceso dialógico que tiene lugar entre distintas voces, tanto en el plano intrapsicológico, como en el transcurso de sus interacciones profesionales.

Desde el punto de vista de Bajtín (1986), “todo enunciado es un eslabón en la cadena de comunicación discursiva”, lo cual implica que todos los enunciados se ponen en relación con otros, al menos de dos maneras. Por un lado, los enunciados tienen direccionalidad, esto es, se dirigen a un destinatario del que se espera y anticipa algún tipo de respuesta, y cuya voz está contenida en el propio enunciado. En consonancia con lo que llevamos argumentando, estos destinatarios no tienen por qué estar físicamente presentes, sino que “pueden ser temporal, espacial o socialmente distantes” (Wertsch, 1993, p. 72). Las voces de esta audiencia a la que se dirigen los enunciados, independientemente de que sean o no explicitadas, están siendo interpeladas, anticipadas, contestadas, o tenidas en cuenta en la construcción del enunciado (Lalueza y Crespo, 2011). Como consecuencia de ello, para comprender el significado de un enunciado, es necesario atender tanto a quién lo produce como a aquellos destinatarios a los que este se dirige.

Por otro lado, los enunciados son también respuestas a enunciados anteriores, y están necesariamente conformados por otras voces que son previas a la propia enunciación. Como explica González (2010) “cuando alguien habla (o escribe) utiliza el lenguaje, que es un artefacto cultural que lo precede y que, por tanto, se ha ido tiñendo con diferentes significados que el hablante recupera y utiliza en sus enunciaciones” (p. 190). Ello implica asumir que el lenguaje “vive y se genera históricamente en la comunicación discursiva concreta, y no en un sistema lingüístico abstracto de formas, ni tampoco en la psique individual de los hablantes” (de Pablos et al., 1999, p. 233). En este sentido, Bajtín (1981) defiende que las palabras no son neutrales ni están tomadas directamente del diccionario, y que el individuo no es un Adán bíblico, tratando solamente con objetos vírgenes, aún no nombrados (Gee, 2000; Wortham, 2001). En cambio, la palabra es siempre en parte de otro, y al comunicarnos “alquilamos” palabras que necesariamente ya han sido utilizadas por otros en determinadas circunstancias y sirviendo a sus intenciones particulares. A este respecto, Wertsch (1993) afirma que “cuando un hablante produce un enunciado, por lo menos dos voces

pueden oírse al mismo tiempo” (pp. 30-31), la de aquel que lo está formulando y aquellas otras voces que ya han utilizado esas mismas palabras, expresiones, o lenguajes sociales y que históricamente se han ido dotando de significado. Cabe aclarar que esta afirmación en relación con las palabras es igualmente válida si nos referimos a otras formas de discurso (vestimenta, silencios, gestos) que no implican necesariamente el uso del lenguaje oral como herramienta mediadora.

Esta concepción dialógica que estamos desarrollando se encuentra estrechamente relacionada con la noción de ventrilocución, que tiene una fuerte presencia en los análisis que llevamos a cabo en esta investigación. Explicaremos este concepto a continuación, después de aclarar brevemente a qué nos referimos por “voces”, basándonos en la propuesta teórica de Bajtín.

Voces

En coherencia con lo que venimos argumentando, un enunciado debe ser necesariamente producido por una voz, esto es, “siempre se expresa desde un determinado punto de vista, desde una perspectiva o sistema axiológico de creencias” (Santamaría et al., 2013, p. 32). La voz es el concepto que Bajtín utiliza para referirse al fenómeno más general de “la personalidad hablante, la conciencia hablante” (Holquist y Emerson, 1981, p. 434, traducción propia). Lejos de reducir la voz a las señales auditivo-vocales, para Bajtín “abarca cuestiones más amplias de la perspectiva del sujeto hablante, su horizonte conceptual, su intención y su visión del mundo” (Wertsch, 1993, p. 71). Como argumenta Wertsch (1993) el uso del término “voz” es especialmente pertinente, debido a que nos recuerda constantemente que incluso aquellos procesos llevados a cabo por un individuo en aislamiento tienen su origen en procesos sociales y son de naturaleza comunicativa.

Definido de este modo, el concepto de voz puede incluir una amplia variedad de fenómenos que se caracterizan por adoptar una cierta perspectiva o punto de vista sobre un determinado aspecto del mundo. En la literatura se utiliza el concepto de “voz” para referirse a cuestiones tan diversas como el punto de vista de una persona concreta (la voz de mi jefe), de uno mismo (mi propia voz en el pasado o en el futuro), de un grupo concreto de personas (la voz de los estudiantes), de una comunidad (la voz de los gitanos), de una disciplina (la voz de la psicología), de una institución (la voz de la universidad), de un sistema de creencias (la voz de la religión), de una propuesta teórica (la voz del constructivismo), entre muchos otros.

Ante esta infinidad de representaciones del concepto de voz (Raggatt, 2007), se corre el riesgo de que bajo este concepto se incluya prácticamente cualquier fenómeno y pierda, por tanto, su capacidad explicativa. Por ello, consideramos que resulta necesario elaborar una taxonomía que permita articular los distintos sentidos en los que este término es utilizado. Como retomaremos en el capítulo dedicado a los aspectos metodológicos de la investigación (capítulo 2) nos parece

especialmente adecuada la propuesta que hacen Prados et al. (2013) y Santamaría et al. (2013), en la que distinguen los distintos tipos de voces, en función de su procedencia y niveles de generalidad. En concreto, estos autores identifican voces de personajes particulares (la directora, un compañero, participante), voces genéricas (las madres y padres, profesorado), voces institucionales (el Plan de Igualdad, la Ciencia) y voces de ideologías (feministas, franquistas, la tradición).

Entendiendo las voces en este sentido amplio, compartimos con Esteban (2008) la afirmación de que el desarrollo de la identidad:

Es el resultado de la apropiación de las voces ajenas (intenciones, discursos, relatos, creencias, opiniones que circulan a nuestro alrededor), de modo que nos construimos a través de los diálogos que establecemos, explícita o implícitamente, con los otros, las instituciones y los contextos de actividad donde participamos, directa o indirectamente. (p. 137)

Desde una perspectiva bajtiniana, estas voces de distinto nivel de generalidad que circulan en los contextos socioculturales en los que una persona participa, lejos de ser algo ajeno a ella, son puntos de vista que la constituyen. Es en este punto en el que consideramos útil introducir el concepto de **ventrilocución**⁴, que puede ser definido como “el proceso en el que una voz habla *a través* de otra voz o tipo de voz en un lenguaje social⁵” (Wertsch, 1993, p. 78). Como apuntamos anteriormente, la ventrilocución es considerada una clase especial de dialogicidad o pluralidad de voces, lo cual implica que en un mismo enunciado pueden estar presentes simultáneamente varias voces de distinto nivel de generalidad. Como afirman Esteban et al. (2008) la noción de ventrilocución “supone que ‘la palabra en el lenguaje es siempre en parte de algún otro’, que una voz nunca es la única responsable ya que se construye a partir de la *apropiación* (interiorización, utilización) de otras voces” (p. 135). Además, estos autores argumentan la pertinencia de añadir una distinción entre la ventrilocución personal y la social, en función de que las voces que se evoquen sean propias (por ejemplo, hacerse una pregunta a sí mismo o evocar cosas dichas en el pasado) o ajenas (de otra persona concreta o un libro, por ejemplo) (Esteban et al., 2008).

El tipo de relación que se puede establecer entre la voz que expresa un enunciado y la voz que es ventriloquizada puede ser de muy diversos tipos y puede existir entre ellas distintos grados de distancia, desde una completa armonía entre ambas hasta una radical oposición. Para profundizar sobre esta cuestión consideramos útil destacar una de las múltiples herramientas analíticas que Wortham (2001) propone para identificar los procesos de ventrilocución: el **discurso referido**. Este es un fenómeno que Bajtín estudió en profundidad y que se puede definir como el

⁴ Este término fue introducido por Holquist, en la traducción inglesa de los textos de Bajtín.

⁵ El lenguaje social es un tipo de discurso propio de un estrato específico de la sociedad, en un sistema social dado y en un momento dado. Como ejemplos de lenguajes sociales, Bajtín (1981) menciona, entre otros, las jergas profesionales, los lenguajes generacionales y de grupos de edad, los dialectos sociales, o los lenguajes de autoridad de diversos círculos.

“mecanismo por el cual una voz (la voz narradora) refiere el enunciado de otra (la voz narrada)” (Wertsch, 1993, p. 100). Este puede ser directo («Manuel dijo: “no quiero seguir así”») o indirecto («Manuel dijo tristemente que no quería seguir de ese modo»). El discurso referido permite examinar el modo concreto en que la voz narradora y la voz narrada se *interaniman* y entran en contacto en mayor o menor medida. Así, cuando una persona cita lo dicho por otros, puede esforzarse por marcar fuertes límites entre su voz y la voz referida, evitando así que sus voces se pongan en contacto, o bien puede dejar que la voz narrada infiltre su propia voz, favoreciendo de este modo que ambas sean interpretadas como armónicas.

Justamente vinculado a este intento de diferenciarnos o identificarnos con las voces que pueblan nuestros enunciados, una de las funciones primordiales que desempeña la ventrilocución es el posicionamiento (Prados et al., 2013; Samuelson, 2009; Vågan, 2011; Wortham, 2001). Así, mediante el diálogo que tiene lugar entre las distintas voces que la habitan, una persona puede adoptar determinadas posiciones del yo y, por tanto, ir configurándose como un determinado tipo de persona. Wortham (2001) describe la ventrilocución justamente como el “proceso de posicionarse a sí mismo yuxtaponiendo y hablando a través de las voces de otros” (p. 67, traducción propia). Dedicaremos las siguientes páginas a desarrollar algunas ideas sobre las posiciones que se negocian dialógicamente, y su centralidad en nuestra conceptualización de la identidad profesional.

Posiciones del yo

El concepto de posiciones del yo se deriva de una perspectiva bajtiniana de la identidad, y es central dentro de la Teoría del yo dialógico (*dialogical self theory*). Esta teoría es promovida principalmente por Hubert Hermans (1996, 2001) y se inspira en las propuestas de William James y de Mijaíl Bajtín, quienes “trabajaron en diferentes países (Estados Unidos y Rusia, respectivamente), en diferentes disciplinas (psicología y ciencias literarias), y en diferentes tradiciones teóricas (pragmatismo y dialogismo). El yo dialógico se encuentra, como un término compuesto, en la interacción de estas tradiciones” (Hermans, 2001, p. 244, traducción propia).

Asimismo, la noción de posición surge como alternativa a la idea de rol (Davies y Harré, 2007), entendido éste como el conjunto de comportamientos relativamente estables, que se derivan de los papeles que una persona desempeña en la sociedad. Mientras que en la teoría del rol las acciones de las personas son interpretadas como respuestas a las exigencias de su rol, desde una propuesta de las posiciones la atención se dirige principalmente al modo en que las personas construyen su identidad como consecuencia de las negociaciones que tienen lugar en interacciones cotidianas. La idea de posición, por lo tanto, está fuertemente ligada a las actuaciones de las personas en situaciones concretas y contempla las transformaciones e innovaciones que tienen lugar como

consecuencia tanto de la agencialidad de las personas como de las condiciones y variaciones de su contexto.

Según la teoría del yo dialógico, la identidad es definida como una multiplicidad dinámica de distintas posiciones del yo, relativamente autónomas, que se relacionan dialógicamente, implican a los otros significativos, y se transforman a lo largo del tiempo y del espacio (Hermans, 1996, 2001; Ligorio, 2010; Prados et al., 2013; Raggatt, 2007; Santamaría et al., 2013). En palabras de Raggatt (2007) “el yo no se define como un punto estable y continuo de conciencia, sino más bien como un producto de las relaciones dialógicas en el campo o paisaje de las posiciones del yo” (p. 356, traducción propia). Por tanto, desde esta propuesta teórica se sostiene que la identidad de una persona fluctúa entre posiciones diferentes, e incluso en ocasiones opuestas. Como explica Hermans (2001), “el yo en una posición puede estar de acuerdo o en desacuerdo, comprender, malinterpretar, oponer, contradecir, cuestionar, desafiar e incluso ridiculizar al yo en otra posición” (p. 249, traducción propia). De este modo, el autor afirma que una posición es algo similar a ser habitado por otra persona, que tiene su propia voz, esto es, una determinada perspectiva (Hermans, 1996).

A este respecto cabe aclarar que, desde este planteamiento, el yo dialógico no se conforma solamente por sus “posiciones internas” (yo como pesimista, yo como aventurero), sino también por las “posiciones externas” (la voz imaginada de mi padre) y las “posiciones exteriores” (los interlocutores, otros significativos, grupos) (Hermans, 2001; Raggatt, 2012). Como desarrollaremos más adelante, en el epígrafe dedicado a la naturaleza relacional de la identidad, consideramos que las posiciones de otras personas con las que interactuamos (tanto las posiciones que ejercen como aquellas que nos presuponen) no son algo exterior, ajeno a nuestra identidad. En cambio, desde nuestro posicionamiento teórico, las perspectivas de determinadas personas significativas necesariamente nos habitan y tienen un papel constitutivo de nuestra propia identidad.

En relación con las diversas características que pueden tener las posiciones del yo desde una perspectiva del yo dialógico, Hermans (1996) señala que:

Las posiciones pueden ser transitorias o más permanentes (la relación entre un autor y sus revisores es más transitoria que la que se tiene con un buen amigo). Las posiciones pueden ser más o menos apoyadas y establecidas por las tradiciones institucionales (roles sociales como padre, madre o colega están más apoyados que las posiciones características de un grupo o comunidad particular). Las posiciones pueden diferir en la influencia que tienen unas sobre otras (en un grupo de discusión un participante puede representar posiciones más influyentes sobre el yo que otro participante). Las posiciones pueden ser más o menos imaginarias (una silueta en un sueño como más imaginario que un padre fallecido). Algunas posiciones entran en el yo con mayor frecuencia que otras, incluso cuando no hay contacto

cara a cara (un niño problemático entra más frecuentemente al yo de un padre que un niño que se comporta adecuadamente). Las posiciones pueden variar en su dimensión positiva-negativa, algunas siendo agradables, y otras molestas o incluso amenazantes. Por último, el grado de alteridad entre posiciones puede variar (incluso cuando alguien está en desacuerdo consigo mismo en un diálogo interno, las dos posiciones pueden tener un bajo grado de alteridad, mientras que en la oposición imaginaria con un enemigo, existe un fuerte sentimiento de alteridad). (p. 44, traducción propia)

De acuerdo con un planteamiento del yo polifónico, cada una de estas posiciones se dota de una o varias voces, lo cual posibilita que se establezcan relaciones dialógicas entre ellas. Siguiendo con esta idea, estamos de acuerdo con los planteamientos que sugieren que es más adecuado referirse a “**voiced positions**” -posiciones con voz-, para resaltar el hecho de que las posiciones necesariamente tienen que estar articuladas por voces (Hermans, 1996; Prados et al., 2013; Santamaría et al., 2013; Wertsch, 1993). Estas voces que pueblan las diversas posiciones adoptadas por una persona pueden tener, como ya hemos explicado, distinto nivel de generalidad y diferente procedencia. Aunque, por motivos prácticos, en el resto del texto utilizaremos el término “posiciones” en lugar de “voiced positions” queremos aclarar que asumimos en todo momento la estrecha relación entre las posiciones que una persona adopta y las voces que las articulan.

Como sugieren en sus investigaciones Prados et al. (2013) y Santamaría et al. (2013), las voces y las posiciones del yo constituyen importantes herramientas analíticas para estudiar la construcción de la identidad profesional, al tiempo que son recursos útiles de los que disponen los profesionales en su proceso de configuración identitaria. En palabras de los autores (Santamaría et al., 2013):

La idea de posiciones en conjunción con la de voces nos puede permitir articular la relación entre un plano de análisis micro (análisis de las distintas posiciones que las y los profesores van adoptando a lo largo de sus narrativas) y un plano más macro (análisis de la contextualización social, cultural, institucional e histórica de dichas posiciones). (p. 32)

En nuestra opinión, este planteamiento resulta muy coherente con la teoría de la acción mediada, debido, por una parte, a que los autores proponen las nociones de voz y posición del yo justamente como artefactos mediadores que permiten poner en relación las acciones particulares con los contextos institucionales, históricos y culturales dentro de los que estas cobran sentido. Por otra parte, consideramos que a esta propuesta subyacen claramente los principios básicos que articulan las obras de Vygotski y Bajtín.

Como se deriva de lo que llevamos explicando, a pesar de su relativa autonomía, no existe una completa independencia entre las distintas posiciones -tanto las que ejerce una persona como las que desempeñan otros significativos-. En cambio, “las personas están implicadas en un proceso activo de posicionamiento, en el cual la cooperación y competición entre distintas posiciones tienen

lugar en una situación particular” (Hermans, 2001, p. 253, traducción propia). La noción de “posicionamiento” está fuertemente vinculada a la teoría del yo dialógico y permite dar cuenta de las dinámicas implicadas en una concepción polifónica de la identidad (Raggatt, 2007).

Posicionamientos

Como primera aproximación a este concepto, definiremos el posicionamiento como “un evento de identificación, en el cual una categoría de identidad reconocible es aplicada explícita o implícitamente a una persona, en un evento que tiene lugar en segundos, minutos u horas” (Wortham, 2004, p. 166, traducción propia). Como venimos argumentando, el posicionamiento implica movimiento, esto es, una relación dialógica entre distintas posiciones que, como ya hemos explicado, están articuladas por una o varias voces.

Consideramos que la inclusión de la noción de posicionamientos dentro de una propuesta sociocultural para investigar la identidad profesional presenta algunas ventajas importantes. En primer lugar, permite añadir una dimensión temporal a la propuesta del yo dialógico, en la medida en que enfatiza el carácter dinámico, interactivo y cambiante de la identidad.

En segundo lugar, consideramos que el posicionamiento constituye —como iremos desarrollando en las próximas páginas— uno de los principales mecanismos de construcción de la identidad profesional. Así, veremos que mediante los diálogos que tienen lugar entre distintas “voiced-positions” los profesionales pueden ir negociando significados sobre su profesión y sobre quiénes son ellos como profesionales, en el marco de las actividades que desempeñan dentro de su contexto laboral.

En tercer lugar, y en concordancia con una aproximación sociocultural, el posicionamiento es un concepto que permite la conexión entre los eventos particulares y los escenarios culturales, históricos e institucionales en los cuales éstos tienen lugar. En otras palabras, se trata de una noción que ayuda a articular la construcción microgenética de la identidad (la negociación de las posiciones del yo en episodios específicos de intercambio comunicativo) con los procesos macrogenéticos dentro de los que ésta cobra sentido (las voces de distinto nivel de generalidad que son ventriloquizadas para que determinada posición pueda ser ejercida, reivindicada, rechazada, legitimada, cuestionada, etc.). En esta misma línea, Bamberg, De Fina y Schiffrrin (2011) plantean que la teoría del posicionamiento analiza la conexión que existe “entre las prácticas interactivas *in situ*, en vivo y ‘en el terreno’, y las estrategias culturales más amplias de dotación de sentido (también llamadas “discursos dominantes” o “*master narratives*”)” (p. 182, traducción propia).

Debido a que el término posicionamiento ha sido utilizado en diversos sentidos⁶, a continuación señalaremos las principales características que nos ayudan a definir este concepto dentro de nuestro marco teórico para el estudio de la identidad profesional, y que nos sirven de guía para los análisis empíricos.

Asumimos que el posicionamiento puede tener lugar tanto entre diferentes **posiciones de un mismo individuo**, como entre las posiciones que negocian **diferentes personas**. En el primero de los sentidos, una persona que está desarrollando una narración autobiográfica, por ejemplo, puede posicionarse respecto a sí mismo en el pasado (su *past self*) o en el futuro imaginado (su *future self*), estableciendo un diálogo entre su posición actual y aquella que adoptaba años atrás o que imagina para su futuro. Así, el modo de definirse como un tipo concreto de individuo es consecuencia, en parte, de la comparación entre el conjunto de significados con los que se identifica en la actualidad, y aquellos con los que se reconocía en el pasado o que anticipa para su futuro. También una persona puede establecer posicionamientos poniendo en relación las distintas posiciones que ejerce en diferentes contextos en un mismo período de su vida (por ejemplo, yo simultáneamente como estudiante universitario y como militante en un partido político).

En el segundo sentido, los posicionamientos también pueden implicar negociaciones entre diferentes individuos, durante sus interacciones cotidianas (que no necesariamente deben ser cara a cara, ni mediadas por el lenguaje oral). De este modo, las personas se posicionan mutuamente en el transcurso de conversaciones espontáneas, durante entrevistas, en intercambios epistolares, mediante comentarios en blogs, y en una amplia variedad de situaciones de interacción social.

Como defiende Raggatt (2007), estos diferentes tipos de posicionamiento (durante las narraciones autobiográficas, dentro de las conversaciones imaginarias que establece individualmente una persona, o en los encuentros sociales con otras personas) resultan relevantes y es pertinente que sean analizados, en la medida en que permiten revelar distintas manifestaciones del yo dialógico.

Otra característica de nuestra definición de posicionamiento, estrechamente vinculada con la anterior, es la asunción de su **naturaleza interactiva**. Como señalan Holland y Lachicotte (2007), los actos de posicionamiento siempre deben ser respondidos, incluso cuando son estudiadamente ignorados. Durante una conversación, por ejemplo, un individuo puede intentar presentarse como un determinado tipo de persona, algo que solo conseguirá en función de la respuesta de su interlocutor, quien puede aceptar esa posición, rechazarla, cuestionarla, legitimarla, transformarla, etc. Wortham (2001) se refiere a este carácter continuo, interactivo y recursivo de los posicionamientos afirmando que “en su vida cotidiana, los individuos se posicionan a sí mismos en respuesta a cómo otros los posicionan, entonces los otros se reposicionan a sí mismos en respuesta

⁶ Ver Raggatt (2012) para una revisión exhaustiva de las variadas propuestas y Korobov (2010) para un análisis crítico de distintos abordajes del concepto de posicionamiento.

a este posicionamiento, y este proceso resulta infinito” (p. 151, traducción propia). Consideramos que de esta asunción se deriva que al analizar los procesos de configuración identitaria, los analistas no deberían centrar su atención exclusivamente en estudiar las posiciones puntuales que una persona adopta en un momento determinado, o bien las posiciones que son impuestas por otras personas. En cambio, resulta imprescindible focalizar los esfuerzos en analizar los posicionamientos interactivos a través de los cuales estas posiciones son negociadas, en una situación específica.

En este trabajo asumimos que el posicionamiento **no tiene que ser necesariamente intencional** (Davies y Harré, 2007). De este modo, si bien en ocasiones el posicionamiento es resultado de un deseo deliberado de presentarse a sí mismo o identificar a otro como un determinado tipo de persona, es habitual que las posiciones sean ejercidas o impuestas de manera no intencional, sin que ello implique que su efecto en términos identitarios sea menor. Asimismo, podemos encontrar una amplia variedad de situaciones en las que tienen lugar posicionamientos, que varían en función de su **grado de explicitud**. De este modo, la noción de posicionamiento que manejamos en este trabajo se apoya en las propuestas de autores (Raggatt, 2007, 2012; Wortham, 2001) que incluyen bajo este concepto desde una definición explícita de alguien (“yo soy una asesora colaboradora”, “tú eres un profesional irresponsable”) hasta formas mucho más sutiles en las que alguien ejerce o coloca a otra persona en una determinada posición (por ejemplo, hablar como lo hacen los miembros de una determinada comunidad, participar en ciertas prácticas y no en otras, identificar o diferenciar al interlocutor con determinadas voces).

Otras de las particularidades que define nuestra conceptualización del posicionamiento es su naturaleza eminentemente **situada, efímera y cambiante**. “Cada posicionamiento emerge en cada episodio *in situ*, por lo que no tiene razón de ser más allá del episodio mismo, se desarrolla al tiempo que éste y brota de la acción en curso, pero, a la vez, es el plano que dota de sentido a la interacción misma que se desarrolla en el episodio” (Santamaría et al., 2013, p. 34). Este modo de entender los posicionamientos como efímeros y cambiantes tiene la potencialidad de captar la naturaleza dinámica de la identidad, pero también puede ir asociado al riesgo de asumir una identidad absolutamente líquida, inestable y fragmentada. Si bien algunos posicionamientos son efímeros, muchos otros son utilizados de forma habitual y recurrentemente para identificar a alguien como un determinado tipo de persona, lo cual contribuye a que estas posiciones se “solidifiquen” con el paso del tiempo. Holland y Lave (2001) proponen el concepto de *thickening* (cuya traducción literal sería “densificación”) para dar cuenta de este proceso por el cual una persona es consistentemente posicionada de un modo determinado. Wortham (2004) define el *thickening* como “la creciente presuposición de la identidad de un individuo a lo largo de su ontogénesis, conforme él mismo y otras personas lo conciben y posicionan progresivamente como un tipo reconocible de persona” (p. 166, traducción propia). Este proceso lleva a que podamos tratar a los otros como ciertos tipos de

personas, como consecuencia de que repetidamente se posicionan a sí mismos o son posicionados por otros como pertenecientes a determinadas categorías sociales (Polman, 2010).

Relacionado con esto último, otra de nuestras opciones en relación con la definición teórica de los posicionamientos implica no utilizar la extendida distinción que Davies y Harré (2007) proponen entre **auto-posicionamiento** (o posicionamiento reflexivo) y **hetero-posicionamiento** (o posicionamiento interactivo). En sus palabras “puede haber posicionamiento interactivo cuando lo dicho por una persona posiciona a otra. Y puede haber posicionamiento reflexivo cuando uno se posiciona a sí mismo” (p. 246). Bamberg (2004) sugiere que estos dos tipos de posicionamiento “son dos construcciones metafóricas para dos relaciones muy diferentes entre el agente y el mundo” (p. 224, traducción propia). Así, mientras que al auto-posicionamiento subyace una noción de excesiva agencialidad por parte del individuo, en el hetero-posicionamiento se asume una fuerza determinista del contexto, las instituciones y los discursos sobre las personas. Raggatt (2007) advierte que esta distinción es antigua y contribuye a mantener una división extendida entre los psicólogos de la personalidad y los psicólogos culturales. Ante esta situación, en este trabajo suscribimos las sugerencias de Bamberg (2004) y Raggatt (2007), quienes señalan la necesidad de superar esta diferenciación entre auto-posicionamientos y hetero-posicionamientos, integrando ambos tipos dentro de un marco teórico común. De este modo, como se comprobará en la parte empírica de esta tesis, nuestros análisis atienden a la relación dialéctica y de mutua constitución que tiene lugar entre el modo en que uno se posiciona a sí mismo y cómo es posicionado por los demás.

Algunas conclusiones sobre una aproximación dialógica a la identidad profesional

Como hemos ido argumentando en las últimas páginas, las propuestas que se derivan de una perspectiva bajtiniana contribuyen significativamente al estudio de la identidad profesional, desde una aproximación sociocultural. Por un lado, hemos visto que las nociones de voces, posiciones del yo y posicionamiento nos ayudan a analizar situaciones concretas de configuración identitaria, sin perder de vista los escenarios culturales, institucionales e históricos en los cuales éstas tienen lugar. Así, mientras que el análisis de las posiciones nos permite hacer un análisis microgenético de la identidad, la noción de voces nos ayuda a tener presentes los aspectos sociogenéticos que están continuamente mediando la construcción de significados sobre uno mismo.

Por otro lado, la propuesta dialógica nos ayuda a comprender la identidad profesional como polifónica, como constituida por diferentes voces (perspectivas, puntos de vista) de distinto nivel de generalidad y variada procedencia, alejándonos así de una aproximación monológica y esencialista de la identidad.

Asimismo, el análisis de los posicionamientos nos permite captar la naturaleza dinámica y cambiante de la identidad profesional, y subraya la necesidad de que ésta sea estudiada en las situaciones concretas en las cuales es negociada.

Por último, la teoría dialógica asume la centralidad de “el otro” como parte constitutiva de la propia identidad. Como afirma Wortham (2001), “para Bajtín el yo solo existe en la frontera entre el yo y el otro. No contiene ni desarrolla regiones interiores, sino que existe únicamente en el diálogo con el otro” (p. 146, traducción propia). Dedicaremos el próximo epígrafe justamente a analizar las implicaciones de reconocer la naturaleza relacional de la identidad profesional.

Naturaleza relacional de la identidad

“Estamos por entero hechos de pedazos, y nuestra contextura es tan informe y variada que cada pieza, cada momento, desempeña su papel. Y la diferencia que hay entre nosotros y nosotros mismos es tanta como la que hay entre nosotros y los demás”

Michel de Montaigne (1580) La inconstancia de nuestras acciones, Ensayos

La adopción de un enfoque sociocultural, que enfatiza el origen social de los procesos psicológicos, así como las contribuciones de la propuesta bajtiniana, que subraya la naturaleza dialógica de la identidad, llevan a la necesidad de entender la identidad como relacional, esto es, como producto de las relaciones que se establecen con “el otro”. Aunque ya lo hemos señalado anteriormente, vale la pena recordar que cuando hablamos de “el otro” no nos referimos únicamente a un actor social concreto con el cual un individuo interactúa. En cambio, entendemos que “los otros” pueden “ser personas presentes o imaginadas, ser específicos o generalizados, reales o producto de la fantasía” (Hermans, 1996, p. 38, traducción propia).

Como propone Alejos (2006), “eso a lo que llamamos identidad debe entenderse como un fenómeno de frontera, como algo que ocurre en el umbral de intersección entre yo y el otro, en el encuentro exotópico con la alteridad” (p. 54). Asimismo, desde una perspectiva dialógica, la identidad no puede ser entendida sin reconocer “la presencia protagónica del otro en mi enunciado, antes de que éste sea formulado” (Marcús, 2011, p. 108), siendo las voces de los otros tanto el antecedente como la audiencia a la cual todos los enunciados son dirigidos, como hemos explicado anteriormente. En palabras de Bajtín (1999):

Yo me conozco y llego a ser yo mismo solo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro. Los actos más importantes que constituyen la autoconciencia se determinan por la relación con la otra conciencia. (p. 327)

En concreto, dedicaremos este apartado a señalar dos sentidos –íntimamente vinculados– en los que la alteridad es considerada como constitutiva de la identidad. En primer lugar, nos referiremos al

papel que desempeñan los actos de reconocimiento que recibimos de los otros significativos sobre la configuración identitaria. En segundo lugar, analizaremos los distintos tipos de relación que se pueden establecer con “el otro”, superando así la referencia exclusiva a los procesos de identificación y diferenciación como las únicas formas posibles de relacionarse con la alteridad.

El papel del reconocimiento sobre la construcción de la identidad

La consideración de que la identidad es relacional ha llevado a muchos autores a tener en cuenta el papel que desempeña el reconocimiento que recibimos dentro del proceso de construcción de significados sobre uno mismo (Cooley, 1902; Gee, 2000; Mead, 1999; Taylor, 2006). Como plantean Esteban et al. (2008), “la consideración que tenemos de nosotros mismos bebe del mismo río que la consideración que tienen los otros sobre nosotros mismos” (p. 142), lo cual lleva a centrar la atención en el modo en que la identidad de una persona está conformada, en parte, a partir de la apropiación de la mirada que los otros le devuelven de sí mismo. Esta idea es recogida en la metáfora de Cooley (1902), según la cual “los *otros* actúan como un espejo en el que se construye nuestra propia imagen, es decir, lo que conocemos de nosotros mismos nos viene dado por nuestro reflejo en los demás” (Lalueza y Crespo, 2011, p. 116). Esta misma concepción la encontramos en la lectura que Holquist (1990) hace de la obra de Bajtín, afirmando que:

Para vernos a nosotros mismos, necesitamos apropiarnos de la mirada de los otros [...] Solamente las categorías de los otros me permiten ser un objeto para mi propia percepción. Veo mi yo como imagino que los otros pueden verlo. Para forjar un yo, tengo que hacerlo desde fuera. En otras palabras, yo soy el autor de mí mismo. (p. 27, traducción propia)

Falsafi (2010) profundiza sobre esta idea, destacando tanto la importancia de atender a aquello que las personas realizan para alcanzar este reconocimiento (presentándose de modos “reconocibles”), así como la necesidad de situar el reconocimiento en el marco de las actividades concretas en las que las personas participan. La autora afirma que cuando las personas participan en una actividad determinada, buscan obtener reconocimiento por parte de distintas personas con las que interactúan, constituyendo este reconocimiento uno de los motivos básicos de su participación. Por lo tanto, es justamente en el proceso mutuo de desempeñar una tarea determinada, buscar reconocimiento y recibirlo por parte de los otros, donde una identidad es construida en el marco de una actividad. La autora puntualiza que el reconocimiento que una persona recibe no es arbitrario ni caprichoso, sino más bien “condicionado por la intrincada interacción entre el contexto social, la actividad en la que las personas están implicadas, y las acciones discursivas y no discursivas a través de las que la persona reconocida participa en la actividad” (Falsafi, 2010, p. 31, traducción propia).

Son muchos los autores (Blommaert, 2005; Esteban et al., 2008; Falsafi, 2010; Lalueza y Crespo, 2011; Marcús, 2011) que asumen el reconocimiento de los otros como un requisito, un elemento central e incluso como la materia prima a partir de la cual se construye la identidad. Este argumento es llevado al extremo por Gee (2000), quien presenta la identidad y el reconocimiento como sinónimos, afirmando que “ser reconocido como un determinado ‘tipo de persona’, en un contexto dado, es a lo que yo me refiero por ‘identidad’” (p. 99, traducción propia). A partir de esta asunción, el autor desarrolla una clasificación de cuatro tipos de identidad -complementarios e interrelacionados-, que ayudan a distinguir el modo en que alguien es reconocido como un determinado tipo de persona, en función de su naturaleza (*Nature-Identity*, por ejemplo, ser gemelo), la posición que ocupa dentro de la sociedad (*Institution-Identity*, por ejemplo, ser profesor de universidad), las características individuales que ejerce durante las interacciones discursivas (*Discourse-Identity*, por ejemplo, ser carismático) o por su pertenencia a determinados grupos de afinidad (*Affinity-Identity*, por ejemplo, ser fan de *Star Trek*).

Estamos de acuerdo con Gee (2000) en relación con la importancia que otorga al reconocimiento recibido por los otros, así como con la atención que presta simultáneamente a los aspectos biológicos, institucionales, discursivos y de afiliación que dan forma a la identidad. Sin embargo, no compartimos con el autor la equivalencia que presenta entre los conceptos de identidad y reconocimiento. Desde nuestra conceptualización de la identidad profesional, el modo en que un profesional siente que es reconocido por los “otros” constituye un elemento fundamental a partir del cual construye significados sobre sí mismo como profesional, pero este reconocimiento no es equivalente a su identidad. En otras palabras, consideramos que los profesionales no incorporan de manera “in-mediata” (sin mediación y automáticamente) el reconocimiento recibido por los demás, sino que este constituye un recurso a partir del cual deben negociar dialógicamente y reconstruir significados sobre sí mismos.

Nuestro modo de entender el papel del reconocimiento sobre la configuración de la identidad toma como referencia un conjunto de trabajos que sugieren la necesidad de estudiar los **actos de reconocimiento** (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi y Coll, 2011, 2015; Falsafi, 2010). Si bien esta propuesta se articula en torno al concepto de identidad de aprendiz, algunos de sus supuestos nos resultan de utilidad para comprender la configuración identitaria que tiene lugar en contextos profesionales. Los autores definen los actos de reconocimiento como cualquier acción explícita o implícita a través de la que un individuo busca o recibe reconocimiento, o mediante la que él reconoce a otras personas. Los actos de reconocimiento pueden ser positivos o negativos, no son necesariamente intencionales, siempre implican co-reconocimiento y resultan esenciales en la modalidad de construcción de la identidad de aprendiz en-la-actividad (Falsafi, 2010). Desde esta perspectiva, los actos de reconocimiento constituyen procesos sociales y dialógicos de construcción de significados, a partir de los cuales una persona desarrolla significados sobre sí mismo. En

palabras de Falsafi (2010), “el reconocimiento en un plano interpersonal genera un sentido de reconocimiento en el plano intrapersonal” (p. 32, traducción propia). Cabe aclarar que, en coherencia con un enfoque socioconstructivista, Falsafi y Coll (2015) matizan que:

Ninguna actuación o conjunto de actuaciones [...] puede ser considerada en sí misma y por sí sola un acto de reconocimiento; ni siquiera cuando responde de forma clara a la intención, por parte de quien la realiza, de ofrecer información a otro participante sobre sus características. (p. 19)

Por lo tanto, no es la intención de quien realiza una actuación lo que define que ésta sea considerada como un acto de reconocimiento, sino más bien el efecto que esta actuación tiene sobre su destinatario, a partir de su interpretación de la misma, y de su significado dentro del contexto en el que tiene lugar.

Vinculado fuertemente a la idea de los actos de reconocimiento, podemos encontrar el concepto de los **otros significativos** –cuyo origen se encuentra en la Sociología– que pueden ser definidos como “aquellas personas cuyos actos de reconocimiento tienen un mayor impacto sobre el sujeto, pudiendo estar acompañados de emociones más intensas y recurrentes a lo largo de su trayectoria” (Campos, Aldana, y Valdés, 2015, p. 13). Las personas que son consideradas como otros significativos pueden cambiar a lo largo de la trayectoria de un individuo, e incluso es posible que el grado de significatividad de una misma persona varíe con el paso del tiempo.

Queremos aclarar en este punto que, si bien la noción de actos de reconocimiento atraviesa por completo nuestra conceptualización de la identidad profesional, en los análisis del material empírico hemos optado por tomar como unidad mínima de análisis los posicionamientos. Esto se debe a que, desde nuestro punto de vista, el concepto de posicionamiento incluye al de actos de reconocimiento, pero también los trasciende, en la medida en que enfatiza la naturaleza interactiva de los sucesivos actos de mutuo reconocimiento que tienen lugar en cualquier situación comunicativa. En este sentido, la noción que manejamos de posicionamiento es muy cercana a la afirmación de que los actos de reconocimiento implican siempre un co-reconocimiento (Falsafi y Coll, 2015; Falsafi, 2010), de lo que derivamos la imposibilidad de estudiar una unidad de análisis inferior al proceso interactivo de mutuo reconocimiento y de negociación de posiciones que sucede en un determinado evento comunicativo. Por todo lo dicho, y como retomaremos en el capítulo metodológico (capítulo 2) creemos que los posicionamientos constituyen una herramienta analítica privilegiada para estudiar el modo en que la negociación de significados es el resultado de la sucesión de actos de reconocimiento mutuos entre “yo” y “otro”.

Una vez argumentada la importancia del reconocimiento de “los otros” en la configuración de la identidad, a continuación analizaremos las diversas formas en las que una persona puede relacionarse con la alteridad.

Tipos de relación con “el otro”

Desde la mirada de la Antropología, Grad y Martín Rojo (2008) afirman que “la tensión entre la asimilación y la diferenciación son la base de la construcción de la identidad” (p. 11, traducción propia). En esta línea, podemos encontrar una gran cantidad de trabajos (Bolívar, 2007; Carretero y Pérez, 2011; Fernández Cruz, 2010; Íñiguez, 2001; Lalueza y Crespo, 2011; Rasskin, 2012; Santamaría et al., 2013) que asumen que la identidad de una persona es, en parte, el resultado de dos procesos interrelacionados: por un lado, la diferenciación respecto a determinadas personas o grupos sociales respecto a los cuales el individuo se percibe o es percibido como distinto y, por el otro, la asimilación con otras personas o colectivos con los que él u otros consideran que comparte ciertas características.

Cabe aclarar que en este trabajo nos referiremos a este segundo proceso como **asimilación**, a pesar de que en la literatura es habitualmente denominado “identificación”, “igualación” o “adecuación”. El motivo de nuestra elección es que consideramos que los eventos de identificación hacen referencia a todas aquellas actuaciones que tienen efectos sobre la construcción de la identidad de una determinada persona; así, la diferenciación respecto a un determinado colectivo también sería un evento de identificación en este sentido amplio en el que lo concebimos, y que desarrollaremos detenidamente más adelante. Por lo tanto, en esta tesis reservaremos el término “asimilación” para un tipo concreto de evento de identificación, que se caracteriza por la presentación de determinadas características propias y las de “otro” como parecidas, como “suficientemente similares para los propósitos de una interacción” (Bucholtz y Hall, 2005, p. 599, traducción propia). Esta asimilación se puede conseguir a través de diversos recursos discursivos que, como se verá ejemplificado en los resultados de la presente investigación, pueden suponer hablar como lo hacen otras personas o grupos sociales (usar sus expresiones, entonación, conceptos); hacer equivalentes los propios pensamientos, actuaciones, decisiones, valores y los del “otro”; referirse a la mirada de otras personas que presentan como similares mi posición y la del “otro”; utilizar la primera persona del plural o determinadas categorías colectivas para referirse conjuntamente a uno mismo y al otro con el que pretende presentarse como parecido, entre muchas otras estrategias que persiguen posicionarse a sí mismo como cercano a un “otro” determinado.

La contrapartida de la asimilación es la **diferenciación**, proceso que ha sido analizado por la “abrumadora mayoría de las investigaciones socioculturales y lingüísticas sobre identidad” (Bucholtz y Hall, 2005, p. 600, traducción propia). Entendemos la diferenciación como un tipo evento de identificación mediante el cual las personas se definen o son definidas a través de la diferencia respecto a un “otro”, que se presenta con una posición distinta y lejana a la propia. Ello implica asumir, como lo hace Hall (2003), que:

Las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella [...] solo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su *afuera constitutivo* (Derrida, 1981; Laclau, 1990; Butler, 1993). (p. 18)

Si bien reconocemos que los procesos de asimilación y diferenciación resultan centrales para comprender la naturaleza relacional de la identidad, consideramos que las relaciones entre identidad y alteridad no deben limitarse a éstos. Como afirman Bucholtz y Hall (2005) resulta necesario “poner en duda la visión generalizada, pero simplista, de que las relaciones identitarias giran en torno a un único eje: igualdad y diferencia” (p. 598, traducción propia). Por ello, los autores proponen añadir otros tipos de relaciones a través de las que la identidad es construida intersubjetivamente en el discurso: la autenticación-desnaturalización, por un lado, y la autorización-deslegitimación, por el otro. Este listado de relaciones con el “otro” no pretende ser exhaustivo ni excluyente, sino más bien ser sugerente acerca de las distintas dimensiones (complementarias y con frecuencia simultáneas) de relacionalidad que resultan relevantes para comprender la construcción identitaria.

Siguiendo las definiciones de Bucholtz y Hall (2005), la **autenticación y desnaturalización** son dos tipos de relaciones con el “otro”, a través de las que se hacen afirmaciones sobre la autenticidad o artificialidad de la identidad, respectivamente. Los autores no se refieren a la autenticidad como una esencia inherente a la identidad, sino más bien a la autenticación como proceso social que tiene lugar en el discurso. Así, mientras que la autenticación se centra en los modos a través de los cuales las identidades son verificadas discursivamente, la desnaturalización se focaliza en las actuaciones a través de las que ésta se presenta como fragmentada, problemática o incluso falsa. En el ámbito de la configuración de la identidad profesional, estas ideas nos resultan esclarecedoras para comprender los procesos a través de los que la identidad de un profesional puede ser validada, aceptada, asumida, reivindicada en las interacciones sociales, o bien rechazada, cuestionada, transformada, problematizada.

El otro tipo de relaciones que los autores proponen que se pueden establecer discursivamente con el otro son la **autorización y la deslegitimación**, dimensiones que consideran los aspectos estructurales e institucionales de la construcción de la identidad. De este modo, Bucholtz y Hall (2005) señalan que mientras la autorización implica la afirmación o imposición de una identidad a través de estructuras de poder institucionalizado, la deslegitimación “aborda las formas en las que las identidades son desestimadas, censuradas o simplemente ignoradas por estas mismas estructuras” (p. 603, traducción propia).

Hay otro tipo de relación con el otro que es analizada por Linell (1990) y Hermans (1996, 2001) y que nos resulta especialmente útil para comprender la construcción de la identidad en contextos

profesionales: la **simetría y asimetría**. Estos autores defienden que en cualquier interacción social es posible identificar momentos en los que uno de los interlocutores temporalmente “domina” al otro, sin que ello implique necesariamente una situación de conflicto entre ambos. Siguiendo a Hermans (2001), describiremos a continuación cuatro formas en las que la simetría-asimetría puede ser ejercida durante una conversación e identificada por el analista: *interactional dominance*, *topic dominance*, *amount of talk* y *strategic moves*, que en este trabajo traduciremos, respectivamente, como dominio interactivo, dominio temático, cantidad de habla y movimientos estratégicos.

El concepto de “dominio interactivo” se refiere a las relaciones asimétricas que pueden identificarse en las estructuras de inicio-respuesta. Como explica Hermans (2001):

La parte dominante es aquella que realiza la mayor parte de los movimientos iniciales: él o ella determina fuertemente el contexto local que se despliega. La parte subordinada permite, o debe permitir, que sus contribuciones sean dirigidas, controladas o inhibidas a partir de los movimientos de su interlocutor. (pp. 264-265, traducción propia)

Por su parte, la noción de “dominio temático” destaca las situaciones en las que uno de los interlocutores predominantemente introduce y mantiene los temas de los que se habla, así como su propia perspectiva sobre esos temas. La persona que determina las temáticas en torno a las que se articula la conversación “puede alcanzar un mayor grado de dominio que puede ser visible no solo en el contenido de la conversación, sino también en la dirección que toma la conversación en su globalidad” (Hermans, 2001, p. 265, traducción propia).

La “cantidad de habla”, como su propio nombre indica, subraya el hecho de que aquella persona que habla más durante el transcurso de una conversación, evita que el otro pueda intervenir, silenciando así su voz y su capacidad para compartir su punto de vista. En nuestra opinión, este indicador en ningún caso debe ser tomado por sí solo (podemos pensar en diversas situaciones, como la terapia psicológica, las consultas médicas, o un interrogatorio policial, en las que quien más habla no necesariamente es quien ostenta una posición de dominio), pero sí puede servirnos como uno de los elementos que se puede tener en cuenta al analizar la simetría o asimetría existente en la relación que se establece con “otro”.

Esta puntualización que acabamos de hacer acerca de la limitación que tiene la “cantidad de habla” como indicador de la asimetría es recogida por el concepto de “movimientos estratégicos”, que desplaza la atención hacia aquellos recursos discursivos que los hablantes pueden utilizar estratégicamente para ostentar su dominio durante el transcurso de una conversación.

A partir de lo que llevamos argumentando, podemos afirmar que el reconocimiento de un profesional como un determinado tipo de individuo es un elemento central en el proceso de configuración de la identidad profesional. A partir del reconocimiento de “los otros”, los

profesionales establecen distintos tipos de relaciones con la alteridad, a partir de las cuales pueden ir negociando significados sobre sí mismos dentro de su profesión. Dedicaremos justamente el próximo apartado a profundizar sobre el modo en que entendemos la noción de significados y su centralidad para comprender el proceso de construcción de la identidad profesional.

Identidad conformada por significados

Una de las consecuencias que se deriva de la adopción de un enfoque sociocultural para el estudio de la identidad profesional es la necesidad de centrar la mirada en los significados y en los procesos a través de los cuales éstos son negociados mediante la participación de un profesional en un conjunto de comunidades de práctica. Como afirma Esteban (2008):

Tomarse la “*psicología cultural*” en serio [...] implica considerar el *significado* como el centro de análisis (estudio, explicación) último de la conducta humana; es decir, implica construir una psicología orientada culturalmente al estudio de la dotación de sentido y construcción del significado. (p. 138)

En su libro *Actos de Significado*, Bruner (2006) analiza el papel que el significado ha ido ocupando en la psicología durante las últimas décadas. Así, comienza por explicar su propia participación en la revolución cognitiva -a finales de la década de 1950- cuya meta original era instaurar el significado como el concepto central de la psicología, pero que rápidamente perdió su sensibilidad inicial y cambió su énfasis “de la construcción del significado al procesamiento de la información” (p. 24). A partir de este análisis, Bruner (2006) propone la creación de una psicología cultural, que recupere el interés por los significados y cuyo objetivo sea estudiar los procesos mediante los que éstos son creados y negociados en determinados contextos culturales.

En esta tesis nos sentimos deudoras de esta aproximación cultural y nos sumamos al amplio número de autores que conceptualizan la identidad como un conjunto de significados en constante proceso de reconstrucción a partir de la participación de un individuo en un contexto determinado (Davies y Harré, 2007; Day, 2006; Esteban et al., 2008; Falsafi y Coll, 2011; Grad y Martín Rojo, 2008; Prados et al., 2013; Wenger, 2001). Como explican Grad y Martín Rojo (2008):

Compartiendo el supuesto de que la identidad humana es ante todo social, y que la identidad tiene que ver con la creación de significados, podemos estar de acuerdo en considerar la identidad como un marco de investigación unificador acerca de los procesos de creación de significado de un individuo mientras participa como actor social en todas las esferas de la actividad social. (pp. 3-4, traducción propia)

En esta línea, consideramos que la propuesta bajtiniana explicada anteriormente supone una gran contribución para analizar los procesos específicos a través de los cuales los significados son negociados en las interacciones cotidianas. Por ello, en las próximas páginas explicitaremos el modo en que definimos el concepto de significado desde un enfoque dialógico, así como los significados concretos que, desde nuestro posicionamiento teórico, resultan relevantes en el estudio de la configuración de la identidad profesional.

Una aproximación dialógica al significado

En coherencia con todo lo que llevamos argumentando, cabe decir que cuando hablamos de significados no nos estamos refiriendo a un producto de la creación individual de una persona, ni tampoco asumimos que éstos sean un mero reflejo de los significados definidos por la cultura en la que esta participa. En cambio, consideramos que los significados son contruidos dialógicamente, en el transcurso de la participación de una persona en ciertas prácticas culturales.

Wertsch (1993) defiende que la perspectiva de Bajtín cobra especial importancia al abordar la cuestión de los significados, debido a que “parece ser intermedia entre la posición de que los individuos poseen al significado y la posición de que nadie posee al significado” (p. 88). Como explicamos anteriormente, Bajtín asume que los usuarios del lenguaje “alquilan” las palabras que circulan en su contexto social, y negocian sus significados en las situaciones concretas en las que éstas son utilizadas. Así, podemos afirmar que “la significación puede llegar a existir solo cuando dos o más voces se ponen en contacto: cuando la voz de un oyente responde a la voz de un hablante” (Wertsch, 1993, p. 71). En coherencia con esta perspectiva, al analizar la propuesta teórica de Mead, González (2010) concluye que “la significación no está en la mente de quien inicia la comunicación, en la mente de quien responde o en el objeto en sí, sino en la relación que se establece en ese particular escenario comunicativo social” (p. 196).

Por otra parte, utilizamos la noción de significado en un sentido amplio y considerando bajo este término cuestiones relacionadas con el sentimiento de pertenencia a una comunidad, el compromiso personal con determinados valores o las emociones que van asociadas a la definición de uno mismo como un cierto tipo de persona.

Como afirma Bruner (2006), para investigar la construcción de la identidad desde la psicología cultural es necesario no solo centrarse en los significados en función de los cuales se define el Yo, sino también “prestar atención a las prácticas en que ‘el significado del Yo’ se alcanza y pone en funcionamiento” (p. 124). Esta propuesta de analizar los “significados en la praxis” (Bruner, 2006) es coherente con una visión **distribuida** de la identidad, que asume que ésta puede ser construida y reconocida en las acciones de las personas, los objetos que utilizan, los espacios que habitan, las

personas con las que se relacionan, etc. Además, esta propuesta implica entender la identidad de una persona como el “producto de las situaciones en las que opera, un «enjambre de sus participaciones» como dice Perkins” (Bruner, 2006, p. 118).

Basándonos en el planteamiento de Bruner (2006) y utilizando las herramientas analíticas que propone Wortham (2001), en este trabajo sugerimos que el estudio de la identidad debe atender tanto a los significados declarados como a los significados ejercidos. En el contexto de la investigación sobre identidad profesional, definimos los **significados declarados** como aquellas descripciones explícitas que un individuo realiza para definirse a sí mismo o a otra persona como un determinado tipo de profesional. Estos significados exigen poca inferencia por parte del analista y pueden ser tomados directamente de las categorías que un profesional utiliza para presentarse o para referirse a otros.

Los **significados ejercidos**, por su parte, son los significados puestos en la práctica y requieren una mayor inferencia por parte del analista. Estos pueden identificarse, por ejemplo, analizando los posicionamientos que tienen lugar en una conversación entre dos personas, y mediante los cuales se presuponen o reivindican determinados significados para uno mismo o para el otro, sin necesidad de hacerlos explícitos.

Consideramos que ambos tipos de significados –declarados y ejercidos– son fundamentales para comprender la identidad profesional, por lo que es necesario que sean analizados en su conjunto. Para profundizar en esta idea nos resulta esclarecedor el trabajo de Wortham (2001), en torno a la configuración identitaria que tiene lugar mientras una persona realiza una narración autobiográfica, y que desarrollaremos en detalle al referirnos a la construcción discursiva de la identidad. En este momento, cabe apuntar que Wortham (2001) demuestra con su trabajo la pertinencia de estudiar simultáneamente la descripción que los individuos hacen de sí mismos y el modo en que actúan y se posicionan como determinados tipos de persona, cuando realizan su narración autobiográfica. Si lo llevamos al ámbito de la identidad profesional, las aportaciones del trabajo de Wortham nos ayudan a recordar que cuando analizamos los significados no debemos atender exclusivamente a aquello que las personas declaran sobre sí mismos como profesionales, sino también al modo en que estos significados son ejercidos, puestos en funcionamiento, durante su participación en determinadas prácticas. A este respecto, como afirma Bruner (2006), “decir y hacer constituyen una unidad funcionalmente inseparable en una psicología orientada culturalmente” (p. 37).

A partir de lo que llevamos argumentando, en este trabajo nos alejamos de una conceptualización del significado como una entidad estática, que existe al margen de las situaciones comunicativas y a la que solo puede accederse a partir del análisis de las declaraciones explícitas que hacen las personas. En cambio, entendemos el significado como el producto de las negociaciones que tienen lugar mediante el diálogo entre dos o más voces, y cuyo análisis debe atender tanto a las

descripciones explícitas como a los diversos modos en que éste es puesto en práctica en actividades concretas en las cuales una persona participa.

Significados relevantes para el estudio de la identidad profesional

Más allá de la aceptación general de que la identidad está relacionada con la construcción de significados, en el ámbito específico de los trabajos sobre identidad profesional podemos encontrar cierta diversidad en el tipo de significados que los investigadores consideran que son relevantes para el estudio de los procesos identitarios en el contexto laboral. En concreto, siguiendo a Wiles (2012), podemos identificar tres grandes sentidos en los que se entiende la identidad profesional. Una amplia mayoría de trabajos asume que la identidad profesional puede ser definida como el conjunto de significados sobre sí mismo que alguien tiene, ejerce o reivindica en un contexto laboral determinado. Otro grupo de investigaciones entiende la identidad profesional como los significados que se atribuyen a una determinada profesión o grupo profesional. Por último, en algunos textos se conceptualiza como aquellos atributos profesionales deseados por un profesional determinado, lo que es cercano a la idea de “modelo de profesional”.

Autores como Bolívar, Fernández-Cruz, y Molina (2005) y Carretero y Pérez (2011) proponen entender la identidad profesional atendiendo tanto a su aspecto subjetivo y biográfico, como al colectivo y compartido con el resto de personas que pertenecen al grupo profesional. Un referente para los autores que entienden la identidad de este modo es Claude Dubar (2001), quien afirma que:

El término “identidad” se usará con dos sentidos: definición de sí –lo que somos o queremos ser- hecha por nosotros mismos (identidad con frecuencia denominada “individual”) y definición de nosotros hecha por los otros, es decir en función de la pertenencia a una categoría principal (identidad a menudo llamada “colectiva”). (p. 5)

Si bien compartimos con estos trabajos la importancia de atender tanto a los significados sobre uno mismo como a los de la profesión, no consideramos que sea adecuado asumir que los primeros son exclusivamente contruidos “por nosotros mismos” y los segundos sean una definición “echa por los otros”. Desde nuestra perspectiva, esta distinción reproduce un conjunto de dualismos (yo-ellos; interno-externo; subjetivo-objetivo) que no son coherentes con el posicionamiento sociocultural y dialógico desde el que nos estamos aproximando al estudio de la identidad profesional. Por lo tanto, en este trabajo entendemos la identidad profesional como el conjunto de significados que un profesional negocia tanto **sobre sí mismo** como **sobre la profesión** de la que forma parte. Así, consideramos que durante la trayectoria de una persona en sus contextos laborales, debe ir definiendo simultáneamente quién es ella como profesional y qué significa ser un profesional dentro de su ámbito de trabajo. Ambos tipos de significados no son en ningún caso independientes, sino

que están fuertemente imbricados y se reconfiguran mutuamente durante el desempeño de una persona de las prácticas características de su profesión.

En lo que respecta a los significados que un individuo construye **sobre su profesión**, asumimos que están fuertemente influidos por distintos tipos de voces, entre los que podemos destacar las normativas que regulan el desempeño de esos profesionales, las valoraciones y expectativas que distintos sectores de la sociedad tienen sobre la profesión, o los discursos académicos que existen en torno a la figura profesional. Los significados sobre la profesión están también claramente mediados por los “modelos de profesional ideal” que la persona va construyendo a lo largo de su trayectoria, esto es, los significados con los que define qué significar ser un buen profesional (Kole y de Ruyter, 2009; Lasky, 2005; Sachs, 2001; Tateo, 2012; Thomas y Beauchamp, 2011). En la construcción de estos significados que se atribuyen a un buen profesional desempeñan un papel importante no solamente las voces institucionales que prescriben cómo debe ser un buen profesional, sino también las voces particulares de determinadas personas a las que se observa trabajar, que son consideradas como ejemplos concretos de buenos profesionales, y que constituyen las “trayectorias paradigmáticas” (Wenger, 2001) a las que hacíamos referencia anteriormente.

En lo relativo a los significados **sobre uno mismo como profesional** nos identificamos con los autores que destacan la importancia de atender no solo al modo en que un profesional se define en el presente, sino también a los significados que se atribuía en el pasado y a la proyección que hace de sí mismo en el futuro (Bamberg et al., 2011; Dall’Alba, 2009; Hall, 2003; Hermans, 1996; Mantei y Kervin, 2011; Polman, 2010; Ramírez, 2011; Sfard y Prusak, 2005; Wortham, 2001). En este sentido, Hermans (1996) defiende que “el yo en el pasado o en el futuro pueden ser tan significativos como el yo de aquí y ahora” (p. 44, traducción propia) y, como afirma Ramírez (2011), “la comprensión de la identidad no solo pasa por responder a la vieja pregunta acerca de sí, ‘¿quién soy yo?’, sino a otras proyectadas a un futuro más o menos lejano: ‘¿qué quiero ser?’, ‘¿qué puedo hacer?’” (p. 37).

En coherencia con lo que llevamos explicando en este epígrafe, podemos concluir que una investigación sobre identidad profesional, como la de la presente tesis, debería centrar su análisis en los procesos de negociación de significados que tienen lugar mediante la participación de un profesional en diversas prácticas culturales. En concreto, resulta necesario atender tanto a los significados que va construyendo sobre sí mismo como profesional (definido por sus posiciones presentes, pasadas y futuras) como a los significados sobre su profesión (dentro de lo cual el modelo de buen profesional cobra un papel central). A partir de lo que hemos argumentado, asumimos que estos significados no son el resultado de un proceso de construcción individual del sujeto ni están impuestos por la sociedad en la que vive. En cambio, consideramos que son negociados en prácticas concretas en las que el profesional participa, utilizando voces de distinta procedencia y nivel de generalidad, y que son contruidos -mantenidos, reivindicados,

transformados, rechazados, legitimados- a través de diversos actos de posicionamiento que tienen lugar en contextos y circunstancias específicas.

Como afirma Bruner (2006) “solo podremos comprender los principios que rigen la interpretación y elaboración de los significados, en la medida en que seamos capaces de especificar la estructura y coherencia de los contextos más amplios en que se crean y transmiten significados” (p. 79), lo que nos lleva a analizar en el siguiente epígrafe la importancia de los diversos contextos y las distintas escalas temporales en los que la configuración de la identidad de una persona está situada.

Identidad situada socio-históricamente

“Debo registrar todo lo que sé y tratar de hacerlo comprensible o verosímil para mí mismo, si es necesario, por un acto de imaginación. ¿O es posible dejar que los actos queden librados a sí mismos? ¿Se puede decir “él se enamoró” o “ella se enamoró” sin tratar de adivinar su sentido, de situarlo en un contexto de circunstancias plausibles?”

Lawrence Durrell (1958) Balthazar. El cuarteto de Alejandría

A lo largo del presente capítulo hemos ido justificando la necesidad de abordar el estudio de la identidad profesional considerando las condiciones culturales, históricas e institucionales que posibilitan su configuración al tiempo que la delimitan. En concreto, nos hemos referido a conceptos que se derivan de una propuesta bajtiniana que nos ayudan a analizar el modo en que las prácticas en las que una persona participa están mediadas por determinadas voces –de distinto nivel de generalidad- que se han ido conformando históricamente y que el individuo utiliza en sus interacciones cotidianas para posicionarse y construir significados sobre sí mismo; en otras palabras, hemos ido esbozando una conceptualización de la identidad profesional como situada socio-históricamente. De este modo, nos sentimos deudoras de los trabajos que asumen que el conjunto de contextos en los que se sitúa la construcción de una identidad no debe tomarse como el mero escenario sobre el cual ésta transcurre, sino más bien como sistemas de actividad fuera de los cuales los procesos identitarios no pueden ser explicados (Bruner, 2006, 2012; Cole, 2003; Engeström, 2001; Holland y Lachicotte, 2007; Íñiguez, 2001; Kozulin, 2001; Leontiev, 1981; Vygotski, 2009; Wertsch, 1993).

Desde nuestra perspectiva, entender la identidad profesional como situada socio-históricamente implica considerar tanto el papel central que desempeñan los diversos contextos en los cuales ésta es negociada, así como la importancia del tiempo durante el proceso de configuración identitaria. Como plantean Falsafi y Coll (2011), “pensamos que el análisis de la construcción de la identidad, de cualquier identidad, debe contemplar el proceso de construcción en torno a los dos ejes: el temporal y el espacial” (p. 83). Por lo tanto, dedicaremos las próximas páginas a desarrollar algunas

aportaciones teóricas que nos ayudan a considerar estas dos dimensiones –necesariamente relacionadas- dentro del estudio de la identidad profesional.

La dimensión espacial: Identidad situada en distintos contextos

Bruner (2006) utiliza la expresión “revolución contextual” para referirse a la transformación que estaba experimentando la Psicología a finales de la década de 1980, y que se caracterizó por el abandono de teorías que explicaban la acción humana como resultado exclusivo de factores “intrapésquicos”, tales como los motivos, los rasgos o las capacidades. En su lugar, Bruner (2006) propone que:

Para poder ser explicada, la acción necesitaba estar *situada*, ser concebida como un continuo con un mundo cultural. Las realidades que la gente construía eran realidades sociales, negociadas con otros, distribuidas entre ellos. El mundo social en el que vivíamos no estaba, por así decir, ni «en la cabeza» ni «en el exterior» de algún primitivo modo positivista. (p. 115)

Si utilizamos este marco para abordar el estudio de la identidad profesional, parece clara la necesidad de analizar los diversos contextos en los cuales una persona va construyendo significados sobre su profesión y sobre sí mismo como profesional. Si bien, como concluyen Beijaard et al. (2004), muchas investigaciones no prestan suficiente atención al papel del contexto sobre la configuración identitaria, aquellas que sí lo hacen mayoritariamente se limitan al contexto definido por el ámbito laboral. En esta tesis consideramos que resulta necesario atender a todos los contextos sociales que resulten relevantes para la construcción de la identidad profesional, y no exclusivamente al contexto específico en el que los individuos desempeñan su profesión. En otras palabras, si nos centramos, por ejemplo, en el caso de la identidad profesional de los orientadores, deberíamos analizar otros contextos -más allá de los centros escolares- en los que estos profesionales construyen y negocian su identidad profesional, tales como espacios de formación, grupos profesionales o asociaciones, que pueden aportar información relevante acerca del modo en que van configurando significados sobre sí mismos y sobre su profesión. Además de la importancia de estudiar el papel que desempeñan los diversos contextos reales en los que un profesional participa, también resulta adecuado atender a otros contextos imaginados, en los que no ha participado directamente “pero de los que tiene una experiencia imaginada que se basa en los relatos que otras personas hacen de esas experiencias, o en otros recursos como películas o libros” (Falsafi, 2010, p. 38, traducción propia).

En coherencia con un enfoque socioconstructivista como el que adoptamos en esta tesis, cabe matizar que cuando hablamos del contexto no nos estamos refiriendo a una realidad objetiva que se encuentra “fuera del sujeto” ni asumimos que es experimentado del mismo modo por parte de todos los individuos que participan en él. En cambio, afirmamos que el contexto es necesariamente

construido mediante el diálogo que el individuo establece con su entorno físico y social. A este respecto, puede resultar útil la distinción que hace Lave (1988, como se cita en Grossman et al., 1999) entre “*arena*”, que se refiere a las características estructurales y visibles de un contexto, y “*setting*”, que representa la construcción individual que una persona hace de ese contexto. Esta diferenciación permite comprender cómo dos profesionales que trabajan en el mismo contexto – por ejemplo, un colegio- pueden tener distintas experiencias del mismo y, por lo tanto, que el efecto que éste tiene sobre su identidad profesional sea diferente. Según Grossman et al. (1999) ello dependerá, entre otras cuestiones, de los objetivos de cada profesional, las historias que traen al contexto o las actividades en las que participan. Sobre esta cuestión nos resultan especialmente ilustrativos los resultados de la investigación de Polman (2010), mediante la cual analiza cómo en el mismo contexto de aprendizaje de un oficio, tres jóvenes experimentan tres trayectorias distintas y, en consecuencia, construyen de modo diferenciado su identidad.

Los contextos que influyen sobre la identidad profesional de una persona son, como venimos argumentando, múltiples; además, bajo este término en la literatura se hace referencia a contextos de muy diversas características. En este sentido, algunas investigaciones han centrado sus esfuerzos en analizar el modo en que la construcción de la identidad profesional está mediada por los contextos sociales, políticos y de cambios educativos en los que ésta se desarrolla (Bolívar et al., 2005; Lasky, 2005; Sachs, 2001), por la cultura institucional de su centro de trabajo (Beauchamp y Thomas, 2009; Grossman et al., 1999), por las comunidades de práctica en las que la persona participa (Gómez y Rico, 2007; Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001), por sus experiencias en contextos personales (Flores y Day, 2006; Marchesi, 2007; Nyström, 2009a, 2009b), o en los que había participado antes de iniciarse en la profesión y durante su escolarización (Bolívar, 2007; Cohen-Scali, 2003; Williams, 2010). Considerando esta variedad de escenarios que son habitualmente recogidos bajo el término “contexto”, en las próximas páginas nos referiremos a la propuesta de distinguir entre distintas escalas espaciotemporales (Lemke, 2000) como un recurso útil para diferenciar estos diversos tipos de contextos, en función de su amplitud y nivel de concreción.

Como adelantamos al desarrollar la propuesta de las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001) –y, en concreto, el concepto de multifiliación-, muchos autores interesados por los profesionales noveles analizan el efecto que tiene sobre la configuración de sus identidades el hecho de que participen **simultáneamente** en diversos contextos (Grossman et al., 1999; Hallman, 2015; Mantei y Kervin, 2011; McIntyre y Hobson, 2015; Nyström, 2009a; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson, y Fry, 2004). La mayor parte de estas investigaciones analiza el modo en que los profesionales noveles deben ir negociando su identidad profesional al estar insertos tanto en sus contextos laborales como en contextos de formación –principalmente, en la universidad-. Estos trabajos suponen una gran contribución dentro de este campo de conocimiento, ya que consideran

la influencia conjunta de ambos contextos a la vez, en lugar de focalizar los análisis exclusivamente en uno de ellos, como sucede en gran parte de las investigaciones (Nyström, 2009a). Sus resultados apuntan a las dificultades que suelen encontrar los profesionales noveles para configurar una identidad al participar en contextos que persiguen diferentes objetivos (Grossman et al., 1999; Hallman, 2015), en los que se priorizan distintos conocimientos (Nyström, 2009b), o que tienen sistemas de creencias incompatibles acerca del mejor modo de aprender (Smagorinsky et al., 2004).

Como estamos exponiendo, si bien todos los trabajos comentados reivindican la necesidad de atender a los diversos contextos en los que la identidad se configura, podemos ver que la noción de “contexto” es utilizada en distintos sentidos y aludiendo a distintos niveles de análisis (como contexto político, cultura institucional, comunidades de práctica, contextos de formación, contextos personales, etc.). A continuación presentaremos una propuesta teórica, basada principalmente en las contribuciones de Lemke (2000) y Wortham (2003, 2004, 2006), que nos ayuda a articular estos distintos tipos de contextos en los que se sitúa la construcción de la identidad profesional, y que contempla también su dimensión temporal. Como se verá en el capítulo de metodología, esta propuesta guía por completo el diseño de la presente investigación, así como el análisis de la información llevado a cabo.

La dimensión temporal: una identidad con historia

Si bien hasta ahora hemos enfatizado la importancia de los diversos espacios en los que la identidad se sitúa y se negocia, una aproximación socio-histórica exige también atender a la temporalidad del proceso de construcción identitaria. Como defiende Ramírez (2011), las propuestas dominantes en las Ciencias Sociales no siempre permite explicar las cuestiones identitarias en toda su complejidad, debido a que pocas veces tienen en consideración la dimensión diacrónica, histórica, temporal de la identidad. Así, afirma que “la metáfora espacial por sí sola deja de tener capacidad explicativa y ha de recurrirse a la temporalidad como la otra dimensión complementaria” (Ramírez, 2011, p. 29). En este mismo sentido, Falsafi y Coll (2011) plantean que “lo que se echa en falta en la mayoría de las aproximaciones a los procesos de construcción de las identidades es precisamente el vector temporal” (p. 86).

Justamente para articular las dimensiones espacial y temporal de la configuración de la identidad nos resultan de gran valor las nociones de “modelos de identidad” (Mortimer, Wortham, y Allard, 2010; Wortham, 2003, 2004, 2006) y “escalas espaciotemporales” (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner y Morris, 2006; Cole, 2003, 2015; Lemke, 2000, 2008; Wortham y Rhodes, 2012) que, tomadas en su conjunto, nos han permitido materializar nuestra conceptualización de la identidad como situada socio-históricamente, tanto en el diseño de nuestra investigación como en el sistema de análisis de la información obtenida.

Utilizando la definición de Wortham (2006), con **modelo de identidad** nos referimos tanto a “una explicación explícita acerca de cómo son determinadas personas, como a una explicación tácita que los analistas pueden inferir basándose en el comportamiento sistemático de unas personas hacia otras” (p. 6, traducción propia). Así, los modelos de identidad son caracterizaciones de una persona o un grupo de personas, en función de sus disposiciones, sus comportamientos típicos, sus perspectivas vitales, o sus fortalezas y debilidades morales (Mortimer et al., 2010).

En relación con lo que explicamos anteriormente sobre los significados, en esta tesis asumimos que los modelos de identidad están conformados por un conjunto articulado de significados (declarados y ejercidos) mediante los cuales podemos identificar a alguien como un determinado tipo de individuo socialmente reconocible (por ejemplo, los orientadores). A este respecto, Wortham (2004) sostiene que “las categorías de identidad a menudo vienen empaquetadas en modelos más amplios que muestran características habituales, relaciones y acontecimientos que implican a tipos reconocibles de personas” (p. 167, traducción propia). En coherencia con la distinción que hacíamos entre los significados ejercidos y declarados, los modelos de identidad no solo se infieren a partir de las declaraciones explícitas acerca de cómo es un determinado tipo de individuos, sino también a partir del análisis de estos modelos puestos en acción, esto es, ejercidos en prácticas sociales concretas.

Queremos retomar dos puntualizaciones que realizan Mortimer et al. (2010) acerca de los modelos de identidad, y que cobrarán relevancia en los capítulos de resultados de la presente investigación doctoral. Por un lado, los autores afirman que “las personas se basan en ellos para identificarse tanto a sí mismas como a los demás” (p. 110, traducción propia), lo que nos permite concebir los modelos de identidad como recursos relevantes para analizar tanto los significados que alguien se atribuye a sí mismo como profesional, como el modo en que define a los miembros de su profesión. En otras palabras, esta propuesta es coherente con la conceptualización de la identidad profesional como el conjunto de significados que se negocian sobre la profesión y sobre uno mismo como profesional. Por otro lado, los autores aclaran que “*reconocer* un modelo de identidad no significa *ser* ese tipo de persona” (Mortimer et al., 2010, p. 125, traducción propia), lo cual abre un abanico de posibilidades en torno a las relaciones que pueden establecerse entre el modo en que un profesional se define a sí mismo y el tipo de significados que atribuye a su grupo profesional.

El concepto de modelo de identidad que desarrolla Stanton Wortham se basa originalmente en las propuestas de Hacking y Foucault, quienes analizan la génesis y el desarrollo histórico de los modelos de identidad y de las prácticas institucionalizadas de identificación. Aludiendo a estos autores, Wortham (2006) sugiere que :

Así como Hacking y Foucault muestran que los modelos de identidad aparentemente naturales en realidad emergen históricamente, a lo largo de décadas y siglos, yo mostraré

cómo los modelos de identidad socio-históricos aparentemente generalizados varían como versiones específicas que emergen localmente. (p. 8, traducción propia)

De este modo, Wortham (2006) sostiene que “aunque los modelos de identidad pueden circular ampliamente a través del espacio y el tiempo, estos modelos solo existen empíricamente cuando las personas los utilizan para identificarse a sí mismos o a otros en eventos reales” (p. 30, traducción propia). Esta afirmación nos lleva a desarrollar el segundo concepto al que nos referíamos anteriormente (escalas espacio-temporales) que nos ayudará a especificar los distintos niveles de análisis que resultan útiles para estudiar la configuración de la identidad profesional, así como para diferenciar los diversos tipos de contextos en los que un profesional está inserto.

La noción de **escala espaciotemporal**⁷ tiene un papel central en las propuestas de Jay Lemke (2000, 2008), Urie Bronfenbrenner (1979), Michael Cole (2003, 2015) y Stanton Wortham (2003, 2004, 2006), quienes se basan en el método de análisis genético propuesto por Vygotski (2009). Estos autores defienden que las explicaciones sobre el desarrollo de la identidad deben atender simultáneamente a múltiples niveles de análisis (Wortham, 2004), y que la noción de escala espaciotemporal permite poner en relación los eventos microgenéticos de construcción identitaria y las estructuras macrogenéticas en las que éstos tienen lugar (Lemke, 2008), vínculo que resulta central desde un enfoque sociocultural, como ya hemos argumentado anteriormente.

Wortham (2006) explica que los investigadores sociales frecuentemente proponen que diferentes fenómenos pueden ser explicados desde distintos niveles de análisis, y que la contribución de Lemke (2000) con el concepto de *timescale* radica en su argumentación de que un mismo fenómeno está posibilitado y restringido por procesos que tienen lugar en diferentes escalas espaciotemporales. De ello se deriva que para investigar un fenómeno social es necesario explorar las relaciones que se establecen entre los procesos que tienen lugar en las distintas escalas espaciotemporales que, en su conjunto, permiten explicar dicho fenómeno (*cross-timescale relations*). De entre las múltiples escalas espaciotemporales que se pueden definir para el estudio de un fenómeno determinado, Lemke (2000) sugiere analizar grupos de al menos tres escalas:

- N = el fenómeno que nos interesa estudiar;
- $N - 1$ = los procesos que suceden en el nivel inmediatamente inferior de análisis (más microgenético) y que son constitutivos de aquello que sucede en N ;
- $N + 1$ = los procesos del nivel de análisis superior (más macrogenético), que delimitan y posibilitan aquello que puede suceder en N .

⁷ En sus textos originales, los autores se refieren a este concepto como “*timescale*”, cuya traducción literal sería “escala temporal”. En este trabajo, en cambio, lo hemos traducido como escala espaciotemporal, ya que entendemos que este concepto contempla tanto los aspectos espaciales como temporales que permiten definir cada nivel de análisis, tal y como argumenta Wortham (2006).

Al concretar su propuesta en el caso específico de la identidad, Lemke (2000, 2008) afirma que también el fenómeno identitario “requiere integración a través de distintas escalas temporales: a través de quiénes somos en este evento y en aquel, en este momento o en otro, con esta persona o con otra, en un rol y situación o en otra” (Lemke, 2000, p. 283, traducción propia). Esta diferenciación de escalas permite distinguir la identidad situada en la práctica en escalas temporales cortas (por ejemplo, la que se ejerce durante la participación en una actividad), de la identidad vinculada a escalas más amplias, como las institucionales o el desarrollo del individuo a lo largo de su vida. Según Lemke (2008) lo que conecta las escalas cortas (acciones puntuales de un individuo) con las amplias (desarrollo de la identidad a lo largo de su vida) es la recurrencia de oportunidades para ejercer esa identidad y la voluntad de ejercerla en cada una de esas situaciones. Esta posibilidad de ejercer una determinada identidad en distintas ocasiones está vinculada a la participación del individuo en determinadas actividades, la presencia de ciertas personas, o el uso de determinados objetos. Relacionado con esto último, el autor sugiere que los procesos que tienen lugar en las distintas escalas se pueden poner en relación a través de determinados artefactos semióticos (libros, edificios, cuerpos) que permiten su coordinación (Lemke, 2000).

También basándose en la propuesta de analizar simultáneamente distintas escalas espaciotemporales, Wortham (2003, 2004, 2006) analiza la configuración identitaria de dos alumnos durante un curso académico, asociada a su participación y aprendizaje en un aula concreta. El autor articula las nociones de modelo de identidad y escala espaciotemporal, sugiriendo que para analizar esta identificación social de los alumnos resulta adecuado analizar los procesos que tienen lugar en cuatro escalas espaciotemporales: los modelos socio-históricos de identidad, los modelos locales de identidad, la trayectoria de identificación de los individuos y los eventos de identificación. En palabras de Wortham (2004):

Un análisis adecuado de la identificación social, entonces, debe atender a las categorías y modelos de identidad socio-históricos disponibles, a las versiones locales de estos modelos que emergen en un contexto determinado, a las trayectorias de individuos que son identificados a lo largo del tiempo con esas categorías y modelos locales, y a los eventos contingentes en los que las categorías y modelos de identidad son contextualizados y en los que los actos de identificación tienen lugar [...] Debemos atender a múltiples recursos y múltiples escalas temporales si aspiramos a explicar el desarrollo de la identidad en la práctica. (pp. 185-186, traducción propia)

Los **modelos socio-históricos de identidad** están configurados por aquellos significados sobre una persona o grupo de personas que circula en una determinada sociedad y que se han ido configurando históricamente a lo largo de décadas o siglos. Como sostiene Rose (1998), no hay un único modelo de persona que se privilegia en una cultura determinada; en cambio, en la misma sociedad pueden coexistir diversos modelos de identidad. Los modelos socio-históricos no se

aplican directamente sobre las trayectorias de los individuos, sino que están mediados por procesos más locales e institucionales en los que las personas participan (Wortham, 2004).

Los **modelos locales de identidad** están presentes en una escala espaciotemporal inferior a la anterior, se configuran a lo largo de los meses o los años, y se restringen a un contexto específico como, por ejemplo, un aula concreta. Estos modelos locales no pueden construirse sin utilizar los significados de los modelos socio-históricos como recurso, pero no se limitan a ser una mera reproducción de éstos. A su vez, los modelos locales de identidad emergen de los eventos de identificación que tienen lugar en un contexto determinado, pero no se reducen a éstos. La importancia de analizar los procesos que tienen lugar en esta escala espaciotemporal local radica en su capacidad para ir más allá de lo “macro” y lo “micro”, de la estructura y la agencia, en las explicaciones que se hacen sobre la configuración identitaria (Wortham, 2006; Wortham y Rhodes, 2012). Siguiendo esta terminología, Cole (2003, 2015) y Sato, Yasuda, Kanzaki, y Valsiner (2014) se han referido a esta escala como la mesogénesis. Como desarrollaremos en el capítulo dedicado a la metodología (capítulo 2), dentro de este nivel mesogenético, en nuestros análisis distinguimos los procesos que tienen lugar en dos escalas espaciotemporales de distinto grado de amplitud: las comunidades de práctica (por ejemplo, un aula) y los contextos más generales en los que éstas se sitúan (por ejemplo, el colegio).

Las escalas microgenéticas están representadas por los **eventos de identificación** mediante los cuales alguien se identifica y es identificado como un determinado tipo de persona en una situación social concreta. Retomando lo que explicamos anteriormente, los posicionamientos que tienen lugar durante un determinado intercambio comunicativo serían ejemplos de eventos de identificación. Los eventos de identificación no son un mero reflejo de los modelos socio-históricos y locales de identidad dentro de los que se insertan, aunque necesariamente se refieren a ellos. En la dirección contraria, ciertos eventos de identificación que tienen lugar de manera sistemática pueden llegar a transformar los modelos de identidad de un contexto determinado o de los discursos que circulan en una sociedad.

Los modelos de identidad socio-históricos y locales, así como los eventos de identificación específicos resultan esenciales para comprender el proceso de configuración de la identidad profesional de una persona, pero una aproximación completa debe atender también a su **trayectoria de identificación** a lo largo del tiempo (Wortham, 2006), esto es, al proceso de desarrollo ontogenético de la identidad de un individuo a lo largo de su participación en distintos escenarios, momentos y prácticas sociales. La noción de trayectoria “implica una continuidad básica que conecta diferentes experiencias entre sí, y la creación de un sentido de coherencia” (Falsafi, 2010, p. 47, traducción propia), en la medida en que está formada por conexiones entre el pasado, presente y futuro de un individuo. Como se verá en los capítulos de resultados, y como se deriva del concepto de nexo de multifiliación explicado anteriormente (Wenger, 2001), consideramos que

el desarrollo identitario de una persona no está definido por una única trayectoria de identificación; en cambio, “los individuos experimentan múltiples trayectorias de identificación a lo largo del tiempo, correspondiendo a las distintas comunidades [de práctica] de las que forman parte” (Polman, 2010, p. 135, traducción propia).

Las trayectorias de identificación de una persona están posibilitadas al tiempo que restringidas por los modelos de identidad socio-históricos y locales en los cuales éstas se insertan. Sin embargo, las trayectorias no están en ningún caso predichas por completo por estos modelos. De este modo, lejos de tratarse de caminos predefinidos y predeterminados, las trayectorias de identificación son el resultado de la negociación dialógica que un individuo establece con “otros” y de los posicionamientos que va adoptando en distintos eventos, como consecuencia de su participación en diversas comunidades de práctica (Polman, 2010; Wenger, 2001; Wortham, 2004, 2006). En sus análisis del proceso de identificación social de dos alumnos, Wortham (2006) demuestra cómo los significados y modelos de identidad locales y socio-históricos son aplicados de manera diferente a distintos alumnos de una misma clase y, por tanto, cómo éstos van configurando una trayectoria de identificación inesperada y no predicha por esos modelos.

Relacionado con el concepto de *thickening* (densificación) explicado anteriormente, si bien las trayectorias de identificación están conformadas por distintos eventos de identificación, no todos ellos tienen el mismo efecto sobre los significados con los que una persona se va identificando a lo largo de su vida. Como sostiene Wortham (2004), este proceso de *thickening* sucede “cuando los modelos de identidad que circulan en una sociedad son invocados en contextos locales y empiezan a circular consistentemente a través de los eventos de identificación que implican a un individuo determinado” (p. 48, traducción propia). De este modo, la estabilización de la identidad ocurre a través del tiempo, conforme una persona habita consistentemente un determinado modelo de identidad, y conforme se posiciona y es posicionado por otros repetidamente como un determinado tipo de persona (Polman, 2010; Wortham, 2006).

Articulando las nociones de trayectoria de identificación, *thickening*, actos de posicionamientos y zona de desarrollo próximo, Polman (2010) propone el concepto teórico **zona de desarrollo próximo de la identidad** (ZDPI) para analizar el proceso de configuración identitaria que tiene lugar durante el aprendizaje de un oficio. Según el autor, la ZDPI de cada persona incluye aquellas porciones de su trayectoria de identificación inmediata que afectan a su participación microgenética en los contextos de aprendizaje y que conducen al establecimiento de su identidad a largo plazo. Haciendo una analogía con la zona de desarrollo próximo vygotskiana, Polman (2010) define la ZDPI como:

La distancia entre el nivel de desarrollo real de la identidad de una persona, determinado por sus posicionamientos pasados, y el nivel de desarrollo identitario potencial,

determinado por la mutua negociación de posicionamientos y posiciones durante las acciones relacionadas con una identidad, bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus iguales. (p. 134, traducción propia)

En la ZDPI no están incluidos los posicionamientos y posiciones que una persona ya ha alcanzado y ejercido sistemáticamente, ni tampoco aquellos tan distantes de su identidad actual que no son siquiera imaginables para ella. Lo que sí está dentro de la ZDPI son “los pasos a lo largo de los caminos de posible desarrollo de la identidad que un individuo es capaz de reconocer y que desea explorar” (Polman, 2010, p. 134, traducción propia). Como concluye Polman (2010), una de las potencialidades de este constructo radica en que los educadores deberían explorarlo para poder ajustar su influencia educativa, con el objetivo de intervenir justamente sobre la ZDPI de los aprendices de un oficio.

A partir de lo que llevamos argumentando, y como se verá en detalle en nuestra propuesta metodológica, consideramos que para investigar la identidad profesional de una persona es necesario atender simultáneamente a distintas escalas espaciotemporales, y analizar las relaciones que se establecen entre ellas como consecuencia de la mediación de determinadas herramientas. En concreto, si seguimos la lógica del método genético (Vygotski, 2009), parece adecuado analizar su sociogénesis (los modelos socio-históricos de identidad que se van conformando a lo largo de la historia en una cierta sociedad), su ontogénesis (la trayectoria de identificación de un individuo en particular a lo largo de su vida o un período de tiempo determinado), su mesogénesis (los modelos locales de identidad que surgen en los distintos contextos y comunidades de práctica en las que la persona participa) y su microgénesis (los eventos de identificación concretos mediante los cuales una persona es posicionada como un determinado tipo de persona en situaciones particulares).

Identidad cambiante, dinámica y múltiple

“Uno se concienza de que la ‘pertenencia’ o la ‘identidad’ no están talladas en la roca, de que no están protegidas con garantía de por vida, de que son eminentemente negociables y revocables”

Zigmunt Bauman (2005) Identidad

De la forma en que estamos conceptualizando la identidad profesional –como dialógica, relacional, situada socio-históricamente, y producto de la negociación de significados- se deriva necesariamente la asunción de su naturaleza cambiante, dinámica y múltiple, que no obstante conviene destacar. Autores como Grad y Martín Rojo (2008), Hall (2003) o Lemke (2008) cuestionan la tendencia de gran parte de las investigaciones sobre identidad a entenderla como un producto acabado y asumiendo su carácter homogéneo, unitario e invariable. Alejándonos de esta perspectiva, en esta

tesis asumimos que la identidad profesional de una persona está siempre en proceso de reconstrucción y, por lo tanto, que varía tanto a lo largo del tiempo (no solo con el paso de los años, sino también en breves períodos temporales) como a través de los distintos contextos en los que el individuo participa (los significados sobre uno mismo que alguien ejerce suelen cambiar en función de la situación específica y de las personas con las que esté interactuando).

Antes de profundizar en las transformaciones que experimenta la identidad, queremos hacer una aclaración. Si bien defendemos la naturaleza dinámica, cambiante y múltiple de la identidad, somos conscientes de las críticas que se hacen a algunas explicaciones posmodernas (Wortham, 2001) que exageran su grado de fragmentación y de fluidez, y que llegan incluso a negar por completo la existencia de cierta experiencia de continuidad en la identidad de una persona a lo largo de su vida. Como modo de considerar los aspectos cambiantes y continuos de la identidad, y retomando la noción de escala espaciotemporal, Falsafi (2010) propone concebir la identidad como constituida por tres modalidades estrechamente conectadas. Por un lado, la modalidad trans-contextual (*cross-activity*) se construye y manifiesta en períodos temporales amplios y “tiene la función de crear y mantener la coherencia y la continuidad a través del tiempo y de los contextos y situaciones por los que transita la persona” (Falsafi y Coll, 2011, p. 88). Por otro lado, las modalidades vinculadas a contextos concretos (*in-activity* y *on-activity*) se construyen y manifiestan en períodos relativamente cortos y remiten al proceso de negociación situada que las personas deben llevar a cabo al afrontar actividades cotidianas y poner a prueba su identidad (Falsafi y Coll, 2011; Falsafi, 2010). Esta propuesta es coherente con las nociones de posicionamiento y *thickening* -explicados anteriormente-, mediante los cuales se pueden armonizar los aspectos más dinámicos de la identidad con aquellos que dan cuenta de su continuidad y relativa estabilidad.

Hecha esta aclaración, dedicaremos las próximas páginas a analizar las contribuciones teóricas que nos permiten articular una conceptualización de la identidad profesional como dinámica a lo largo del tiempo, por un lado, y como cambiante en función de los contextos específicos de participación, por el otro.

La aproximación teórica de Vygotski (2009) establece la necesidad de que las actividades culturales y los procesos psicológicos sean abordados estudiando las **transformaciones cualitativas que experimentan a lo largo del tiempo** (Penuel y Wertsch, 1995). En palabras del autor soviético, “hemos de centrarnos, no en el producto del desarrollo, sino en el proceso mismo, por el que se establecen las formas superiores [...] Estudiar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en su proceso de cambio” (Vygotski, 2009, p. 104). Basándose en esta asunción, son muchos los autores que enfatizan la importancia de que las investigaciones sobre identidad analicen su proceso de transformación y dinamismo a lo largo del ciclo vital de una persona (Gifre, Monreal, y Esteban, 2011; Hall, 2003; Íñiguez, 2001; Lave, 2012; Lemke, 2000). Apoyándose también en este supuesto sociocultural, González (2010) afirma que “más que la fluidez de la identidad puede

resultar interesante experimentar y tratar de explicar los momentos de quiebre o puesta en jaque de la identidad/es” (p. 199). Como desarrollaremos en el capítulo 2, este planteamiento guía claramente el diseño metodológico de nuestra investigación y el sistema de análisis de la información.

En el caso particular de la identidad profesional, los resultados de algunas investigaciones apuntan que, si bien durante toda la trayectoria profesional de una persona ésta experimenta cambios en su identidad profesional (Beijaard et al., 2000; Bolívar et al., 2005), este proceso de transformación es especialmente significativo en su etapa de inserción profesional (Grossman et al., 1999; Lasky, 2005; McIntyre y Hobson, 2015; Mitescu, 2014). En esta línea, la investigación de Lasky (2005) concluye que la identidad profesional de los docentes noveles experimenta más cambios que la de los veteranos, al tiempo que es más susceptible de ser afectada por las reformas en el contexto político y social.

Siguiendo con el caso específico de la investigación sobre la identidad profesional, podemos encontrar un conjunto de trabajos (Bilbao y Monereo, 2011; Mastro y Monereo, 2014; Monereo y Badía, 2011; Monereo, Panadero, y Scartezini, 2012) interesados por analizar el papel que desempeñan los **incidentes críticos** sobre la configuración de la identidad profesional de una persona. Gran parte de estos trabajos —que, en su mayoría, estudian a los docentes— define el incidente crítico como un “suceso, acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional” (Everly y Mitchell, 1999, como se cita en Bilbao y Monereo, 2011). En este trabajo compartimos parte de las afirmaciones de estos autores acerca de los incidentes críticos; en concreto, asumimos que estos tienen lugar en el transcurso de actividades habituales de los profesionales, que pueden ser positivos o negativos, y que tienen un claro efecto sobre su identidad profesional. No obstante, no retomamos en nuestro trabajo dos aspectos de esta definición. En primer lugar, y como desarrollaremos a continuación, no compartimos el supuesto de que los incidentes críticos tienen “un carácter plenamente subjetivo y su impacto puede resultar solo evidente para quien lo recibe” (Monereo y Badía, 2011, p. 66). En segundo lugar, atendiendo a los objetivos específicos de esta investigación, no utilizamos los incidentes críticos como técnicas para la formación docente y para provocar cambios en su trayectoria; en cambio, este concepto nos sirve como recurso analítico, tal y como explicaremos en el capítulo metodológico.

Nuestro modo de entender los incidentes críticos se basa fundamentalmente en las propuestas de Halquist y Musanti (2010) y Tripp (1993). Estos autores asumen que los incidentes críticos son creados por el observador, al igual que todo tipo de información que se produce durante un proceso de investigación. Como afirma Tripp (1993), “los incidentes suceden, pero los incidentes críticos son producidos por el modo en el que observamos una situación” (p. 8, traducción propia), ya sea por parte de las propias personas que los experimentan como por parte de los investigadores.

Lo que convierte un incidente determinado en crítico es el análisis que se hace de su significado dentro del contexto más general en el que tiene lugar, así como la interpretación de ese evento como un momento crucial dentro de la trayectoria de un individuo o un grupo de personas. Asimismo, según este marco teórico, los incidentes críticos generalmente no son acontecimientos dramáticos ni obvios, sino que una determinada situación puede ser categorizada como un incidente crítico a partir del análisis de los mecanismos que subyacen a ese evento y de los significados que se le atribuyen (Halquist y Musanti, 2010; Tripp, 1993).

Concebir de este modo los incidentes críticos implica asumir -a diferencia de Bilbao y Monereo (2011) y Monereo y Badía (2011)- que éstos no son necesariamente subjetivos y producto de la explicitación de una persona; por el contrario, esta concepción acepta que un investigador también puede identificar incidentes críticos dentro del transcurso de la trayectoria de otro individuo. A este respecto, Halquist y Musanti (2010) advierten que, a pesar de la pertinencia de esta forma de analizar los incidentes críticos, existe también el riesgo de construir definiciones excesivamente vinculadas a la perspectiva del investigador, olvidado así la centralidad de la mirada del individuo sobre su propia vida. Para evitar esta tensión ética, los autores proponen incorporar a los participantes en el proceso de investigación y de análisis de sus propias experiencias. En contrapartida, la principal ventaja de esta aproximación al concepto de incidentes críticos es la oportunidad que se ofrece a los participantes de identificar, hacer visibles y reflexionar críticamente sobre determinados aspectos de sus propias prácticas que habitualmente dan por sentados o pasan inadvertidos (Halquist y Musanti, 2010; Tripp, 1993).

Si bien hasta ahora nos hemos referido a la naturaleza dinámica y cambiante de la identidad profesional en su dimensión temporal, cabe destacar que ésta también experimenta variaciones en su dimensión espacial. En este sentido, tal y como se deriva de una aproximación sociocultural a la identidad que defiende su naturaleza situada, dialógica y relacional, en esta investigación afirmamos que la identidad de una persona se caracteriza por su **multiplicidad** y, por tanto, varía en función de los contextos específicos en los que participa. Ello implica negar que la identidad profesional sea un conjunto de significados que se aplican y ponen de manifiesto del mismo modo en las diversas prácticas que desempeña una persona en su contexto laboral. Por este motivo, asumimos que los significados sobre la profesión y sobre uno mismo como profesional se negocian interactivamente en distintos escenarios profesionales, lo cual puede llevar a que los significados que se ejercen y reivindican en distintas comunidades de práctica sean diferentes e incluso contradictorios entre sí.

Son muchos los autores que asumen que la identidad de una persona debe ser definida atendiendo a su multiplicidad, a sus variaciones de contexto a contexto, y reconociendo la armonía o contradicciones que pueden existir entre los posicionamientos y significados que se reivindican en los distintos escenarios (Beijaard et al., 2004; Bruner, 2012; Falsafi, 2010; Gee, 2000; Grad y Martín Rojo, 2008; Holland y Lachicotte, 2007; Lalueza y Crespo, 2011; Penuel y Wertsch, 1995; Pozo,

2014; Raggatt, 2012; Sfard y Prusak, 2005). Trabajos como el de Beijaard et al. (2004) llevan esta asunción al extremo, llegando a afirmar que en una misma persona coexisten distintas sub-identidades, cada una de las cuales es específica de cada uno de los contextos en los que participa. En este trabajo no compartimos la afirmación de que existen distintas sub-identidades, sino más bien que la identidad profesional está compuesta por una multiplicidad de posiciones del yo que, en su conjunto, definen los significados de una persona sobre su profesión y sobre sí misma como profesional. En este sentido, Grad y Martín Rojo (2008) defienden que “el hecho de que una persona represente diferentes papeles no significa que tenga varias identidades, sino que es este conjunto de papeles desempeñados lo que da forma a su identidad particular” (p. 11, traducción propia).

Identidad construida discursivamente

*"Pero olvidé lo que quiero decir,
y el pensamiento incorpóreo
vuelve a la morada de las sombras"*

Osip Mandelstam (1920) Golondrina

A pesar de que a lo largo del capítulo nos hemos referido en varias ocasiones al hecho de que la identidad profesional es construida discursivamente, dedicaremos este epígrafe a retomar algunas de estas ideas y especificar en qué sentido creemos que el análisis de las actividades discursivas contribuyen a nuestra comprensión de los procesos de negociación de significados sobre la profesión y sobre uno mismo como profesional.

La afirmación general de que la identidad se construye discursivamente se desprende claramente de los planteamientos socioculturales que hemos ido desarrollando en las últimas páginas y es sostenida por la mayor parte de los autores citados anteriormente (Bucholtz y Hall, 2005; Gee, 2000; González, 2010; Hermans, 1996, 2001; Sfard y Prusak, 2005; Wortham, 2001, 2006, entre muchos otros). No obstante, podemos encontrar bastante diversidad entre ellos en lo que respecta al modo concreto en que se define el discurso, el tipo de vínculo que se propone entre éste y la identidad, o las formas discursivas específicas que sugieren estudiar.

Nuestro modo de plantear la relación entre identidad y discurso se apoya en una determinada visión del lenguaje, que tiene su origen en el denominado “giro lingüístico” (Rorty, 1967, como se cita en Íñiguez, 2003), y que se caracteriza, entre otras cuestiones, por una dignificación del lenguaje cotidiano como un objeto de estudio legítimo para analizar los procesos de negociación de significados. Esta perspectiva critica la concepción puramente representacional y designativa del lenguaje, y lo considera en términos de actividad. En este sentido, se defiende que “el lenguaje no

nos dice cómo es el mundo, sino que también lo instituye; no se limita a reflejar las cosas del mundo, sino que también actúa sobre ellas, participando en su constitución” (Íñiguez, 2003, p. 39). Basándose en esta perspectiva, el discurso es entendido como el lenguaje-en-uso (Blommaert, 2005; Gee, 2011; Íñiguez, 2003; Schiffrin, 2011; Sisto Campos, 2012), pero sin restringirlo exclusivamente a la producción de palabras (orales o escritas), sino considerando a su vez otras formas de expresión (gestos, posturas, vestimenta, símbolos, artefactos culturales, etc.).

En consonancia con esta concepción, a comienzos de los años 90 surge la psicología discursiva, que centra su atención en las interacciones comunicativas de las personas y en el modo en que la realidad psicológica es construida en prácticas sociales que tienen lugar en diferentes contextos. De este modo, como afirman Edwards y Potter (1992):

En lugar de ver las construcciones discursivas como expresiones de los estados cognitivos subyacentes de los hablantes, son examinadas en el contexto de su ocurrencia como construcciones situadas y ocasionales cuya naturaleza precisa tiene sentido, para los participantes y los analistas de igual modo, en términos de las acciones sociales que estas descripciones consiguen. (pp. 2-3, traducción propia)

En lo que respecta a las **relaciones entre discurso e identidad**, estamos de acuerdo con los trabajos que plantean la necesidad de diferenciar ambos conceptos, a pesar de asumir su estrecha vinculación. Uno de estos trabajos es el de González (2010), quien después de analizar las contribuciones teóricas de Bajtín, Vygotski y Mead, concluye que “una actividad *discursiva* –como hacer una narración sobre sí mismo- puede entenderse a su vez como una actividad *psicológica* de construcción de identidad” (p. 200). Según la autora, el discurso y la identidad pueden ser concebidos como procesos interdependientes, pero “sin que ello suponga una visión reduccionista que implique la disolución o desaparición de un término en el campo del otro” (p. 200). En esta misma dirección, Falsafi (2010) propone hacer una distinción entre la identidad como el *producto* de los discursos y la actividad discursiva como el *modo de construcción* de la identidad.

Nuestra perspectiva acerca de la construcción discursiva de la identidad es coherente con el planteamiento sociocultural de que la identidad es intersubjetiva, emerge del discurso y es producto de la participación de las personas en prácticas sociales; en contraposición, se aleja de una noción de la identidad como una realidad individual, que precede al discurso, y que simplemente es expresada mediante el lenguaje (Sfard y Prusak, 2005). Por lo tanto, en este trabajo defendemos que un profesional construye significados sobre sí mismo y sobre su profesión a través de las diversas actividades discursivas que desempeña y de las que forma parte.

En la misma línea, Íñiguez (2003) se refiere al planteamiento de Taylor respecto a las relaciones que existen entre discurso e identidad, afirmando que:

No existe una realidad subyacente, un yo profundo y personal, susceptible de ser descrito de diversas maneras recurriendo a distintos vocabularios y a distintas expresiones lingüísticas, sino que el propio vocabulario que utilizo para describirme a mí mismo y las expresiones lingüísticas a las que recurro para hacerlo, son constituyentes y constitutivas de mi forma de ser; no explicitan o dan cuenta de mi forma de ser sino que la conforman. En otras palabras, mi yo no es independiente de cómo lo experimento cuando lo interpreto lingüísticamente, sino que resulta de esa interpretación. (pp. 39-40)

Una vez asumido el hecho de que las identidades son construidas *en y a través* del discurso, Bamberg et al. (2011) destacan la necesidad de reflexionar sobre dos perspectivas diferentes acerca de cómo es este proceso de construcción discursiva, que se corresponden con lo Gee (1999, 2000, 2011) denomina “Discurso con D mayúscula” y “discurso con d minúscula”. La primera perspectiva – representada por Habermas o Foucault– enfatiza el hecho de que las identidades están posibilitadas al tiempo que fuertemente constreñidas por los Discursos presentes en un nivel macro, subrayando el efecto que las condiciones sociales, normativas e institucionales tienen sobre las trayectorias individuales. La segunda perspectiva asume que la identidad emerge de las prácticas discursivas concretas que tienen lugar durante las interacciones (micro) en las que se involucran las personas, lo que destaca la agencialidad de los individuos (Bamberg et al., 2011). En consonancia con el posicionamiento teórico que hemos ido delineando a lo largo del capítulo, creemos que es pertinente considerar las aportaciones de ambas perspectivas para comprender las relaciones entre discurso y construcción identitaria. Por ello, y como desarrollaremos en el próximo capítulo, consideramos que el análisis de posicionamientos (un tipo de análisis del discurso), junto con la propuesta de estudiar múltiples escalas espaciotemporales, resultan especialmente útiles para estudiar la construcción discursiva de la identidad, atendiendo simultáneamente al modo en que la identidad es el resultado de procesos que tienen lugar en estos dos niveles (macro y micro).

Entre las múltiples actividades discursivas que una persona puede desempeñar y que contribuyen a la construcción de su identidad, el **discurso narrativo** es una de las más estudiadas (Bruner, 2006; Bucholtz y Hall, 2005; Coll y Falsafi, 2010a; Esteban et al., 2008; Sfard y Prusak, 2005; Wortham, 2001). Como afirma Bruner (2006), las narraciones se caracterizan por ser inherentemente secuenciales, pueden ser reales o imaginarias, elaboran vínculos entre lo excepcional y lo corriente, y requieren de la perspectiva de un narrador (una voz que las relate). En el caso de la construcción narrativa de la identidad, la potencialidad de la narración como herramienta cultural radica en su capacidad para vincular el pasado, el presente y el futuro de las personas, y para crear un sentido de continuidad a lo largo del tiempo y de coherencia entre quiénes somos en distintos contextos. En este trabajo suscribimos la afirmación de que la organización narrativa de la experiencia es central en el proceso de construcción identitaria y, por tanto, que la identidad es –en parte– el producto de la actividad narrativa, tal y como señalan muchos autores (Beauchamp y Thomas, 2009; Bolívar et

al., 2005; Bruner, 2006; de la Mata y Santamaría, 2010; Esteban et al., 2008; Esteban, 2008; Falsafi, 2010; Gifre et al., 2011; Lalueza y Crespo, 2011; Rivas, Leite, Cortés, y Padua, 2010). Sin embargo, no asumimos la equivalencia entre identidad y narrativa que se propone en algunos trabajos, que definen la identidad exclusivamente en términos del relato que alguien hace de sí mismo.

Una de las formas narrativas que más se ha estudiado para comprender el proceso de construcción discursiva de la identidad es la **narración autobiográfica**, probablemente debido a que su principal característica es que se articula en torno a las experiencias de una persona a lo largo de toda su vida o de un período determinado de la misma. Partiendo de la asunción de que las narraciones autobiográficas contribuyen a la configuración identitaria, en su libro *Narratives in Action*, Wortham (2001) explica en qué consiste este proceso de construcción narrativa de la identidad, mediante el análisis de la autobiografía de Jane, una mujer de 57 años, mediante el uso de herramientas analíticas que se derivan de una aproximación bajtiniana a la identidad (voces, posicionamiento, ventrilocución, discurso referido, etc.).

Como hemos apuntado anteriormente al referirnos a los significados declarados y ejercidos, la tesis principal del libro es que la identidad es construida narrativamente debido a que las narraciones autobiográficas desempeñan dos funciones (representacional e interactiva), que habitualmente han sido analizadas por separado, pero que el autor propone considerar como complementarias. Por un lado, los trabajos que se basan en su función representativa (*representational function*) explican que “una narración autobiográfica puede transformar la identidad del narrador al describirse a sí mismo como un particular tipo de persona” (Wortham, 2001, p. xi, traducción propia). Por otro lado, la función interactiva (*interactional function*) destaca que cuando una persona está narrando su autobiografía actúa como un cierto tipo de persona y adopta determinados posicionamientos ante su audiencia. En otras palabras, mientras que la función representacional propone que cuando alguien se *presenta* de manera recurrente como un tipo de persona, se termina conformando en esa persona, la función interactiva destaca que cuando alguien *adopta ciertas posiciones y actúa* como determinado tipo de persona al narrar su autobiografía, se convierte más en ese tipo de persona. Considerando ambas aproximaciones, Wortham (2001) desarrolla una propuesta teórica y analítica para explicar el modo en que la identidad se construye a través de la interrelación entre el contenido representado y el posicionamiento ejercido durante las narraciones autobiográficas. De este modo, sus análisis permiten comprender cómo el discurso narrativo puede simultáneamente representar al narrador y posicionarlo interactivamente.

Esta aproximación a la construcción discursiva de la identidad a través de la narración no solo es válida para las narraciones autobiográficas, sino también para otras formas narrativas que suceden de manera menos planificada en las interacciones cotidianas y que se refieren a eventos concretos de la vida de una persona. Algunos autores se refieren a estas como **small stories** o *narratives-in-interaction* (Bamberg et al., 2011; Bamberg, 2004; Falsafi, 2010; Peräkylä y Ruusuvuori, 2011), y las

definen como aquellas prácticas discursivas que tienen una estructura narrativa, pero que surgen de manera espontánea en el transcurso de actividades que no necesariamente tienen como meta el desarrollo de un relato (por ejemplo, durante una clase, una interacción profesional, una conversación informal o una sesión de terapia). Estos trabajos consideran que el desarrollo de este tipo de *small stories* “es un peldaño indispensable en el proceso de formación de la identidad de una persona” (Bamberg et al., 2011, p. 194, traducción propia) debido a que mediante estas narraciones las personas persiguen determinados fines identitarios, se posicionan de cierto modo ante sus interlocutores, y adoptan un determinado punto de vista para ordenar a los personajes mencionados.

Partiendo de esta manera de entender la relación entre la construcción identitaria y las narraciones (ya sean autobiografías o *small stories*), nos parece especialmente relevante la sugerencia que hacen algunos autores (Bamberg, 2004; Hall, Johnson, Juzwik, Wortham, y Mosley, 2010; Hermans, 1996; Wortham, 2001) acerca de la pertinencia de distinguir entre el **evento narrativo** (*storytelling event*) y el **evento narrado** (*narrated event*). Mientras que el primero se refiere al contexto interactivo en el que se desarrolla un cierto relato (por ejemplo, una entrevista o una conversación profesional), el segundo hace referencia a los acontecimientos o situaciones específicas que están siendo narradas. A este respecto, Bamberg (2004) afirma que la “diferenciación entre el yo como personaje de la historia y el yo como hablante (animador o autor) es extremadamente importante, porque muy frecuentemente tendemos a colapsarlos demasiado rápido en nuestros análisis” (p. 223, traducción propia). Wortham (2001) sugiere que estos dos eventos (narrado y narrativo) sean inicialmente diferenciados y posteriormente puestos en relación, para analizar los paralelismos, discrepancias o convergencias que puedan existir entre las posiciones que se reivindican en cada uno de ellos, tanto mediante el posicionamientos como a través de la descripción de uno mismo como un determinado tipo de persona. En síntesis, suscribimos la idea de que la identidad es construida discursivamente, en parte, mediante la interrelación que una persona establece entre las posiciones del yo que presenta en los eventos narrados y aquellas adoptadas en los eventos narrativos.

Siguiendo la propuesta dialógica de Bajtín, Wortham (2001) afirma que el discurso narrativo contiene tres niveles (*layers*) que deben ser distinguidos y que, en su conjunto, contribuyen a la construcción narrativa de la identidad. El primer nivel está relacionado con la noción de **dar voz** (*voicing*), que hace referencia al modo en que un narrador atribuye voces a los personajes que menciona en su narración, esto es, les dota de una cierta voz mediante la cual puede presentarlos como determinados tipos de personas, sin necesidad de describirlos explícitamente. Cabe aclarar que durante el relato, el narrador también se refiere a sí mismo en el pasado (*past-self*) como parte de los personajes del evento narrado y, por tanto, se atribuye una cierta voz. En coherencia con lo que llevamos argumentando, el hecho de que el narrador dote de ciertas voces a los distintos personajes de su narración (él mismo en el pasado y otras personas) posibilita la articulación de posiciones para

cada uno, y el posicionamiento entre ellos en el evento narrado. El segundo nivel en el que la identidad es construida narrativamente está relacionado con la **ventrilocución** (*ventriloquation*) de las voces narradas y el posicionamiento que se establece entre éstas y el propio narrador, cuestión a la que ya nos hemos referido anteriormente. De este modo, el narrador puede construir significados sobre sí mismo a través de la asimilación o diferenciación respecto de las voces de determinados personajes a los que hace referencia en su relato (entre los que puede estar él mismo en el pasado). El tercer nivel está vinculado con la **puesta en acción** (*enactment*) de la identidad en el evento narrativo. En concreto, la identidad es construida discursivamente mediante el posicionamiento que adopta el narrador respecto a sus interlocutores, esto es, en relación con la audiencia con la que interactúa durante la propia actividad de narrar una historia.

Como llevamos argumentando, la actividad narrativa (en forma de autobiografía o *small stories*) resulta central para comprender el proceso de configuración identitaria de una persona; sin embargo, compartimos con algunos autores la afirmación de que la narración es una entre las múltiples formas en las que la identidad es construida discursivamente (Bamberg, 2004; Falsafi, 2010; González et al., 2014; Wortham, 2001). De este modo, para analizar la construcción discursiva de la identidad resulta también pertinente estudiar cómo se negocian significados mediante el uso de metáforas (Beauchamp y Thomas, 2009; Thomas y Beauchamp, 2011), a través de eventos de *participant-examples* (Wortham, 2003), en interacciones en entornos virtuales (González et al., 2014) o en aquellas interacciones que tienen lugar cara a cara (Goffman, 1993). Por lo tanto, y como se verá en los próximos capítulos, consideramos que para comprender el proceso de configuración de la identidad profesional es necesario no solo atender al discurso narrativo, sino también a estas otras formas discursivas.

Tareas pendientes en el estudio de la identidad profesional

A lo largo de este capítulo hemos ido analizando y explicando los elementos esenciales de nuestra aproximación teórica a la identidad profesional, y nos hemos referido al conjunto de trabajos teóricos y empíricos en los que nos hemos apoyado para realizarlo. A pesar de las valiosas contribuciones que se han hecho en las últimas décadas, a continuación señalaremos algunas tareas y desafíos que siguen quedando pendientes en el campo de estudio de la identidad profesional, y en los que se basa nuestro diseño de investigación y algunas decisiones analíticas. Resulta necesario aclarar que no negamos que muchas de las tareas pendientes a las que nos referiremos ya estén siendo abordadas en trabajos puntuales; aun así, al no tratarse de prácticas generalizadas, siguen suponiendo desafíos para los científicos sociales cuyo objeto de estudio es la identidad profesional.

En relación con la **definición** del constructo, si bien podemos reconocer un avance significativo en los últimos años, en muchos trabajos se sigue identificando la ausencia de una definición clara de lo

que se entiende por identidad profesional, así como una falta de explicitación de los supuestos de los que parten (Beauchamp y Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004; Schwartz, Vignoles, y Luyckx, 2011).

Gran parte de los retos que se plantean en el ámbito de la identidad -y, en concreto, de la identidad profesional- se refieren a cuestiones relacionadas con la **metodología** de las investigaciones. A este respecto, en el *Handbook of identity theory and research*, Schwartz et al. (2011) concluyen que “para capturar verdaderamente la complejidad de este constructo debemos [...] diseñar estudios de investigación innovadores que capten los múltiples componentes y procesos de identidad” (p. 933, traducción propia). Apuntaremos a continuación algunos retos metodológicos que distintos autores han planteado para las investigaciones sobre la identidad profesional:

- Atender a los diversos contextos en los que el profesional participa y el efecto que estos tienen sobre la configuración de su identidad profesional (Beijaard et al., 2004; Lasky, 2005; Nyström, 2009b; Sefton-Green y Erstad, 2012). Esta consideración del contexto implica, por un lado, la utilización de variados métodos de recogida de información, tales como la observación participante o el análisis documental (Beijaard et al., 2004) y, por otro lado, la posibilidad de que el investigador acceda a las diversas comunidades de práctica relevantes para la construcción identitaria (Nyström, 2009a, 2009b).
- Considerar las distintas escalas espaciotemporales en las que la identidad se negocia, así como las relaciones que existen entre estas escalas de distinto nivel de generalidad (Lemke, 2000, 2008; Schwartz et al., 2011; Wortham, 2006).
- Analizar simultáneamente los procesos intrapsicológicos e interpsicológicos que son relevantes en la configuración de la identidad (Falsafi, 2010; Schwartz et al., 2011). A este respecto Falsafi (2010) comenta que “en general, son escasas las aproximaciones [...] a la identidad que consideran simultáneamente los aspectos sociales e individuales, y tanto la dimensión interna como externa de la identidad” (p. 29, traducción propia).
- Realizar estudios longitudinales que den cuenta del proceso de construcción de la identidad profesional (Beijaard et al., 2004; Grossman et al., 1999; Lasky, 2005; Nyström, 2009b; Ruvalcaba-Coyaso, Uribe Alvarado, y Gutiérrez García, 2011; Salvatore y Valsiner, 2006; Schwartz et al., 2011; Sefton-Green y Erstad, 2012; Thomas y Beauchamp, 2011). Existe un amplio consenso acerca de esta falta de investigaciones longitudinales, y se plantea que la construcción de la identidad se analice tanto en el contexto de desempeño profesional, como durante la transición desde unas comunidades de práctica hacia otras (Nyström, 2009a, 2009b).
- Perfeccionar las herramientas analíticas y explicitar el procedimiento de análisis seguido (Falsafi, 2010; Vågan, 2011; Wortham, 2001). En lo que respecta al estudio de la identidad a partir del análisis de los posicionamientos, Vågan (2011) afirma que gran parte de los

investigadores no comparten herramientas analíticas para analizar cómo las personas consiguen adoptar posiciones mediante el uso del lenguaje, ni ofrecen un análisis sistemático de los recursos o indicadores a través de los cuales el posicionamiento es alcanzado.

- Estudiar los procesos identitarios en el caso de los psicólogos y de la psicología de la educación (Monereo y Pozo, 2011; Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011). Si bien la investigación sobre identidad profesional es extensa en el ámbito de los docentes de distintas disciplinas y etapas educativas, en el caso de los psicólogos “las investigaciones han sido pocas y la información para un análisis resulta insuficiente” (Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011, p. 98).

Las tareas pendientes relacionadas con las **implicaciones prácticas** que se derivan de las investigaciones sobre identidad profesional de noveles es un planteamiento recurrente en obras como las de Beauchamp y Thomas (2009), Hallman (2015), McIntyre y Hobson (2015) o Thomas y Beauchamp (2011). En estos textos se señala la necesidad de que el desarrollo de la identidad profesional sea incorporado como uno de los objetivos que se persigue con los programas de formación de profesionales. Por otro lado, se plantean como reto que los formadores tomen conciencia del papel que pueden desempeñar en el proceso de configuración identitaria de los profesionales noveles. Por último, enfatizan la importancia de fortalecer los vínculos entre los contextos de formación inicial y los de práctica profesional.

CONCLUSIONES

A partir de lo que hemos venido argumentando en el capítulo, dedicaremos este último epígrafe a resumir las principales opciones teóricas y conceptuales en torno a las cuales se articula el modo en que definimos el objeto de estudio de la presente investigación: el proceso de configuración de la identidad profesional de los noveles. En primer lugar, hemos definido la inserción profesional como un proceso de aprendizaje que implica la progresiva participación del principiante en un conjunto de comunidades de práctica relacionadas con su trabajo. Durante este período, el profesional novel debe llevar a cabo dos procesos indisolubles: la construcción de conocimientos vinculados a su profesión y la configuración de su identidad profesional.

Para comprender los procesos de construcción identitaria nos hemos basado en diversos marcos teóricos que se derivan del enfoque sociocultural y la teoría de la actividad, cuyos orígenes podemos encontrar en los textos de Vygotski. Esta aproximación subraya el origen social de la identidad, la pertinencia del método genético para abordar su estudio, y la necesidad de analizar la acción mediada para comprender cómo las actuaciones concretas de los individuos se vinculan con los contextos culturales, históricos e institucionales en los que están insertas, a través de un conjunto de instrumentos mediadores. En este punto, las aportaciones teóricas de Bajtín cobran especial

importancia para profundizar sobre el modo en que la identidad profesional es negociada dialógicamente en situaciones concretas, al tiempo que está atravesada por diversas voces que tienen su origen en los distintos contextos sociales en los que el profesional está inserto.

Basándonos en el enfoque dialógico que se deriva de la obra de Bajtín, asumimos que la identidad profesional se conforma por un conjunto de posiciones, cada una de las cuales está articulada por una o varias voces. Cada una de estas voces (de distinto origen y nivel de generalidad) representa una cierta perspectiva sobre determinado aspecto del mundo profesional, lo cual permite el establecimiento de diálogos entre las distintas posiciones que una persona adopta, o entre las posiciones ejercidas por diferentes profesionales. Este diálogo entre diversas posiciones tiene como resultado la adopción de posicionamientos, que pueden variar en su grado de intencionalidad y explicitud. En el ámbito de la identidad profesional, definimos estos posicionamientos como eventos de identificación en los cuales podemos analizar la construcción microgenética de la identidad (negociación de posiciones en intercambios comunicativos específicos), atendiendo a los procesos macrogenéticos que la posibilitan (las voces de distinto nivel de generalidad que son ventriloquizadas para que determinada posición pueda ser ejercida). Por lo tanto, estos posicionamientos constituyen un tipo de acción mediada especialmente adecuado para estudiar cómo la identidad profesional se negocia de manera situada, pero a través de la mediación de procesos que tienen lugar en distintas escalas espaciotemporales.

Desde la conceptualización que hemos hecho de la identidad profesional, aquellos posicionamientos que implican la negociación de posiciones entre distintas personas exigen un mutuo reconocimiento entre ellas y el establecimiento de una cierta relación con “el otro”. En función del tipo de relación que se establezca con la alteridad, pueden resultar diversos tipos de posicionamientos, entre los cuales hemos destacado algunos continuos, tales como la diferenciación-asimilación, la simetría-asimetría, la autenticación-desnaturalización, o la autorización-deslegitimación.

Por otra parte, en este trabajo asumimos que el resultado de los posicionamientos es la (re)construcción de ciertos significados, cuestión que es vertebradora de una aproximación sociocultural a la identidad. Tal y como hemos explicado, estos significados surgen cuando dos o más voces se ponen en contacto, pueden ser declarados o ejercidos y son contruidos discursivamente mediante la participación de los profesionales en prácticas sociales concretas. En el caso específico de la identidad profesional, consideramos que es necesario atender a dos tipos de significados (fuertemente imbricados) que una persona construye de manera simultánea: sobre su profesión y sobre sí mismo como profesional. En relación con estos últimos, el profesional va construyendo significados sobre sí mismo en cada una de las comunidades de práctica en las que participa y, de este modo, configurando diversas trayectorias de identificación, mediante las que vincula los significados con los que se define en el presente, los que se atribuía en el pasado y los

que anticipa para su futuro. Asimismo, el profesional se enfrenta al desafío de conciliar (proceso que, como hemos dicho, no necesariamente implica armonía) las trayectorias que desarrolla en cada comunidad de práctica, para construir una identidad profesional que esté conformada por los significados que resultan de su participación en todas ellas.

En lo que respecta a los significados que un profesional construye sobre su profesión, estos se ponen en relación conformando un “modelo de identidad”, mediante el que esa persona articula (no necesariamente de manera explícita) su propia definición acerca de qué significa ser un determinado tipo de profesional. Estos modelos de identidad contruidos por personas particulares están necesariamente posibilitados y constreñidos por modelos de identidad que circulan en los diversos contextos en los que el profesional participa. Estos contextos tienen distintas características y grados de amplitud, por lo que nos resulta muy útil la propuesta de distinguirlos en función de sus escalas espaciotemporales. Así, consideramos que para estudiar la construcción identitaria de una persona es necesario considerar, al menos, la influencia del contexto definido por las condiciones socio-históricas (contexto social), las instituciones de las que formar parte (contexto local), las comunidades de práctica específicas en las que participa, y las interacciones que tienen lugar en cada una de ellas (contexto interactivo). Estos contextos de distinto nivel de generalidad tienen uno o varios modelos de identidad, mediante los que se define qué significa ser un cierto tipo de profesional en ese entorno particular.

Considerando las anteriores aportaciones, en este trabajo proponemos que para comprender la configuración de la identidad profesional de una persona es pertinente analizar 1) los modelos socio-históricos de identidad, esto es, qué significa ser un determinado profesional en una cierta sociedad en un momento histórico particular, 2) los modelos locales de identidad, es decir, qué significa ser un profesional en un contexto determinado (conformado por varias comunidades de práctica), 3) los modelos de identidad de cada una de las comunidades de práctica en las que el profesional participa, 4) la propia trayectoria profesional, esto es, como se transforman con el paso del tiempo los significados sobre sí mismo y sobre su profesión, y 5) los eventos de identificación particulares mediante los cuales el profesional negocia ciertas posiciones.

De la aproximación sociocultural a nuestro objeto de estudio se deriva la necesidad de entender la identidad profesional como situada socio-históricamente. Desde esta perspectiva, la identidad no es un conjunto de significados estables que se ponen de manifiesto en cada uno de los espacios en los que el profesional participa, sino que en cada uno de ellos éstos deben ser negociados y, en su caso, reconstruidos. La afirmación de que un profesional puede negociar diferentes significados en cada una de las comunidades de práctica en las que participa no implica negar que muchas de las formas de definirse a sí mismo y a su profesión son trans-contextuales y, por tanto, no son tan variables.

En esta misma línea, pero atendiendo a la dimensión temporal de la construcción identitaria, cabe aclarar que si bien asumimos que la identidad de un profesional es dinámica y cambiante a lo largo de su trayectoria, no estamos negando que ciertos modos de definirse a sí mismo y a su profesión puedan mantenerse estables con el paso de los años. A este respecto, nos resulta de gran utilidad la distinción entre posicionamientos (eventos de identificación específicos en los que una persona debe negociar su posición) y *thickening* (la estabilización de la identidad a través del tiempo, conforme alguien se posiciona y es posicionado consistentemente como un determinado tipo de profesional). Para analizar los cambios que sí tienen lugar durante la trayectoria profesional de una persona, hemos señalado la pertinencia de estudiar aquellos incidentes críticos que constituyen puntos de inflexión en la configuración de su identidad profesional.

En coherencia con todo lo expuesto, en este trabajo definimos la configuración de la identidad profesional como el proceso dinámico de construcción discursiva de significados sobre la profesión y sobre uno mismo como profesional, que resultan de las relaciones dialógicas que se establecen con “los otros”, mediante la participación de un profesional en un conjunto de comunidades de práctica, situadas en un espacio socio-histórico determinado.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo explicaremos las decisiones metodológicas que hemos ido tomando durante todas las fases de la investigación y argumentaremos en qué sentido éstas se derivan de nuestro posicionamiento teórico. Consideramos adecuado dedicar un primer apartado a explicitar el modo en que nos aproximamos al proceso de investigación, esto es, nuestras asunciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y metodológicas. A continuación, presentaremos el objetivo general que guía la parte empírica de esta tesis, así como los objetivos específicos que pretendemos alcanzar. Basándonos en estos objetivos, en los siguientes apartados justificaremos la pertinencia del diseño metodológico elegido, las técnicas de recogida de la información empleadas, y el procedimiento de análisis seguido. Para finalizar el capítulo, dedicaremos un último epígrafe a explicar las estrategias que hemos puesto en marcha para mejorar la calidad de nuestro trabajo, y reflexionaremos sobre algunos dilemas éticos a los que nos hemos tenido que enfrentar durante el proceso de investigación.

ASUNCIONES FILOSÓFICAS Y APROXIMACIÓN GENERAL AL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

“Es necesaria una gran madurez para comprender que la opinión que defendemos no es más que nuestra hipótesis favorita, a la fuerza imperfecta, probablemente pasajera, que sólo los muy cortos de entendederas pueden tomar por una certeza o una verdad”

Milan Kundera (2009) Un encuentro

Como afirma Creswell (2013), “seamos o no conscientes de ello, siempre traemos determinadas creencias y asunciones filosóficas a nuestra investigación” (p. 15, traducción propia), por lo que no resulta posible investigar un fenómeno determinado sin que estas medien el modo en que nos aproximamos al objeto de estudio. Las asunciones filosóficas están presentes en el momento en el que un investigador decide estudiar un tema, en las preguntas que formula, en el modo en que recoge los datos, en cómo los analiza e incluso en la manera en que organiza los resultados para compartirlos con la comunidad científica. Lejos de tratarse de algo problemático o que resta rigor al trabajo, diversos autores (Creswell, 2013, 2014; Denzin y Lincoln, 2011; López, Blanco, Scandroglio, y Rasskin, 2010) destacan la necesidad de que el propio investigador tome conciencia de ellas y las incorpore activamente en su trabajo de investigación.

En este sentido, consideramos que resulta imprescindible que en los trabajos académicos se haga explícito no solo el posicionamiento teórico desde el cual se aborda un fenómeno determinado, sino también la posición desde la cual uno, como investigador, se aproxima a su objeto de estudio. Creemos que ello es una condición necesaria para que todas las decisiones metodológicas puedan ser comprendidas, evaluadas y, en su caso, discutidas. Además, como desarrollaremos en el último epígrafe de este capítulo, esta explicitación contribuye a garantizar la calidad del trabajo, en la medida en que exige cierta reflexividad por parte del investigador (Creswell, 2013; Flick, 2014; Gehrig et al., 2014; Gibbs, 2007; Gordo y Serrano, 2008)⁸. Por estos motivos, antes de plantear los objetivos que pretendemos alcanzar con la presente tesis, dedicaremos este primer apartado a hacer públicas las asunciones filosóficas desde las que abordamos la tarea de investigar la identidad profesional, así como apuntar algunas de las consecuencias metodológicas que de ellas se derivan.

Creswell (2013) agrupa las asunciones filosóficas en cuatro tipos: 1) asunciones ontológicas, esto es, cuál es la naturaleza de la realidad estudiada y sus características, 2) asunciones epistemológicas, es decir, cuál es la relación entre el investigador y aquello que es investigado, 3) asunciones axiológicas, o una reflexión acerca del papel que desempeñan los valores dentro del proceso de investigación y 4) asunciones metodológicas, esto es, cuál es el proceso mediante el cual podemos conocer la realidad y producir conocimiento sobre el mundo.

En lo relativo a las **asunciones ontológicas**, y en coherencia con la conceptualización que hemos hecho en el capítulo 1, consideramos que la identidad profesional no es en ningún caso una realidad objetiva, monológica, estable y homogénea. En cambio, la entendemos como una construcción social, múltiple, dinámica, que se negocia dialógicamente mediante las interacciones con “otros”, y que está situada en el marco de una determinada cultura. Asimismo, asumimos que la identidad profesional está conformada por significados que se construyen como consecuencia de procesos que tienen lugar en distintas escalas espaciotemporales.

Como explicaremos más adelante, de estas asunciones ontológicas se desprende la necesidad de plantear un diseño metodológico que permita dar cuenta de la naturaleza cambiante de la identidad profesional a lo largo del tiempo, atender a los diversos contextos en los que se configura, recoger la perspectiva de distintos actores, y obtener evidencias de las múltiples formas de manifestación y construcción de la identidad. Asimismo, a partir de esta posición ontológica resulta pertinente utilizar procedimientos analíticos que faciliten el estudio de los mecanismos microgenéticos de negociación de significados, y que permitan poner en relación procesos que tienen lugar en distintos niveles de análisis.

⁸ A pesar de que consideramos que la reflexión sobre las asunciones filosóficas debería ser un requisito para todas las investigaciones (independientemente de la metodología específica que se utilice y de la disciplina a la que se pertenezca), la mayor parte de estos autores articulan sus propuestas en torno a investigaciones en ciencias sociales y llevadas a cabo con una metodología cualitativa.

Fuertemente vinculadas a nuestras asunciones ontológicas, las **asunciones epistemológicas** que subyacen a nuestro trabajo se apropian de la idea de que como investigadores interactuamos con aquello que investigamos y que por el propio hecho de analizar una realidad (en nuestro caso, la identidad profesional), ésta es conformada y transformada. Por ello, lejos de pretender mantener una aparente neutralidad u objetividad ante el fenómeno que analizamos, nuestra meta es reducir la distancia respecto a nuestro objeto de estudio. Asimismo, asumimos que el conocimiento válido es aquel que emerge de la interacción entre las perspectivas de las personas estudiadas y la reflexión teórica del analista.

Las implicaciones metodológicas que se pueden deducir de estas asunciones epistemológicas son diversas. Por un lado, parece adecuado plantear diseños de investigación que nos permitan tener acceso, participar y conocer “desde dentro” los contextos naturales de las personas estudiadas, así como utilizar estrategias de obtención de la información que nos ayuden a acercarnos lo máximo posible a las perspectivas de los participantes y a los significados que éstos construyen. Por otro lado, resulta pertinente que en la redacción del informe final hagamos un esfuerzo por reconocer explícitamente el papel que, como investigadoras, hemos desempeñado tanto en la recogida de la información como en las interpretaciones que hacemos del material empírico. Por último, consideramos oportuna la utilización de determinadas estrategias para mejorar la calidad de la investigación, tales como la “revisión de los interesados”, que permite recuperar la voces de los participantes y ponerlas en relación con la perspectiva del analista.

En lo que respecta a las **asunciones axiológicas**, asumimos que toda investigación está cargada de (y apunta a) determinados valores y que cualquier interpretación que se haga de un fenómeno está necesariamente mediada por los intereses, las creencias y la propia biografía del investigador. Lejos de querer ocultar la naturaleza axiológica de nuestra investigación, justamente la introducción de esta tesis responde, en parte, a nuestra voluntad de hacer explícitos la historia, valores e intereses dentro de los cuales cobra sentido el presente trabajo de investigación, para que el lector pueda conocerlos y juzgar, desde esa óptica, las preguntas, el diseño, los procedimientos de análisis y los resultados obtenidos.

En relación con nuestras **asunciones metodológicas**, podemos agruparlas bajo tres grandes afirmaciones interrelacionadas. En primer lugar, asumimos que no existen métodos de investigación que sean mejores o peores en sí mismos; en cambio, creemos que la bondad de un método debe valorarse en función de su adecuación a los objetivos específicos que el investigador se propone, así como analizando su coherencia con los planteamientos teóricos, epistemológicos, ontológicos y axiológicos desde los que se aborda el objeto de estudio. Esta asunción es coherente con la sugerencia que algunos autores hacen acerca de la necesidad de que exista una “congruencia metodológica” (Creswell, 2013; Morse y Richards, 2002). En segundo lugar, reconocemos que el método concreto de investigación que se seleccione influirá necesariamente sobre los resultados que

se obtengan. En este sentido, asumimos que las técnicas de recogida de información y los sistemas de análisis no son neutrales, sino que, como artefactos mediadores que son, necesariamente transforman y alteran el fenómeno investigado. Lejos de entender este hecho como algo problemático o que introduce sesgos en el proceso de investigación, su constatación nos lleva a ser más prudentes y conscientes de las implicaciones que tienen las decisiones que tomamos en relación con el diseño metodológico de nuestro trabajo (Susinos y Parrilla, 2013). En tercer lugar, aceptamos que los resultados obtenidos en cualquier investigación (independientemente de su calidad, sistematicidad y rigor metodológico) son necesariamente provisionales, parciales y están siempre abiertos a la revisión y a la crítica (García Pérez, 2014), lo que es coherente con el convencimiento acerca de la naturaleza constructiva del conocimiento científico.

Basándonos en las anteriores asunciones, así como en los marcos teóricos que articulan nuestra conceptualización de la identidad profesional, consideramos que la **metodología cualitativa** es la que mejor puede ayudarnos a abordar la pregunta general que guía la presente investigación: ¿Cómo es el proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel? Si bien dedicaremos el próximo epígrafe a desmenuzar esta pregunta y a detallar los objetivos específicos que perseguimos con la parte empírica de esta tesis, antes queremos argumentar por qué consideramos que un enfoque de investigación cualitativo es coherente con nuestro posicionamiento teórico, ontológico, epistemológico y axiológico. Siguiendo, principalmente, las definiciones de Creswell (2013, 2014), Denzin y Lincoln (2011) Flick (2009), Gibbs (2007), Gordo y Serrano (2008), León y Montero (2003), Saldaña (2011), Stake (1998), y Taylor y Bogdan (1987), a continuación nos referiremos a las principales características que definen la metodología cualitativa, y las pondremos en relación con nuestra conceptualización de la identidad profesional, para argumentar su adecuación:

- Interés por los significados. Hemos definido la identidad profesional como el conjunto de significados que una persona construye sobre su profesión y sobre sí misma como profesional, por lo que una metodología de corte cualitativo resulta especialmente adecuada para analizar estos significados, así como su proceso de negociación.
- Los datos se obtienen en los contextos naturales de las personas. Nuestra definición de la identidad profesional enfatiza su carácter distribuido y situado en los distintos contextos en los que el profesional participa, de lo que se deriva la necesidad de que como investigadoras conozcamos en detalle estos contextos y nos dotemos de estrategias para analizar el modo en que éstos influyen sobre la configuración identitaria de una persona.
- El diseño de la investigación es emergente (no prescrito). La definición de la identidad profesional como un proceso dinámico, la amplitud de nuestra pregunta de investigación inicial y el carácter exploratorio del presente trabajo requieren de una metodología “artesanal” (Serrano y Gordo, 2008), que sea flexible y que permita ir tomando decisiones

(de diseño, recogida de información y análisis) conforme avanza la investigación y en función de las particularidades de la realidad estudiada.

- Uso de múltiples métodos de obtención de la información. Hemos explicado que, de acuerdo con nuestra conceptualización teórica, la identidad profesional de una persona es construida y puesta de manifiesto de diferentes modos, tales como definiciones explícitas, posicionamientos, desempeño de determinadas prácticas o uso de ciertas herramientas, entre otros. Por ello, resulta pertinente utilizar diversas técnicas de recogida de datos que nos faciliten el acceso a todas estas formas de construcción identitaria y nos permitan obtener información que se presente de forma escrita y oral, que dé cuenta de significados declarados y ejercidos, que sea producto de las interacciones con otros profesionales o de procesos reflexivos, etc.
- Procedimientos de análisis complejos y recursivos, mediante razonamiento inductivo y deductivo. Si bien compartimos con algunos autores la afirmación de que el análisis cualitativo se basa en gran medida en razonamientos de tipo inductivo (Bamberg, 2004; Gibbs, 2007; Taylor y Bogdan, 1987), consideramos que el razonamiento deductivo también resulta central en el proceso de interpretación de los datos obtenidos. En el epígrafe dedicado al procedimiento de análisis de la información se comprobará que nuestras categorías analíticas están informadas tanto por los constructos teóricos que articulan nuestra definición de la identidad profesional como por los datos obtenidos durante el trabajo de campo.
- El investigador reflexiona sistemáticamente sobre su papel en la investigación. Existe una fuerte coherencia entre nuestras asunciones filosóficas y la aceptación de que los investigadores cualitativos son el principal instrumento de investigación y, por tanto, deben ser sensibles al efecto que causan sobre los fenómenos que estudian. Retomaremos con más detalle esta característica de la investigación cualitativa en el último epígrafe de este capítulo, al referimos a la reflexividad del investigador como uno de los criterios de calidad de la investigación.

Basándonos en nuestro posicionamiento teórico y asunciones filosóficas, esperamos haber sido capaces de argumentar suficientemente por qué la metodología cualitativa es la que más se ajusta al objeto de la presente investigación, tal y como lo hemos definido. Dentro de este enfoque, creemos que el método de investigación que mejor nos permitirá abordar el estudio de la configuración de la identidad profesional de los orientadores noveles es, en concreto, el estudio de caso (Creswell, 2013; Stake, 1998; Yin, 2009). Antes de adentrarnos en la explicación de la pertinencia de este tipo de método, así como en las características específicas del caso seleccionado, dedicaremos el siguiente epígrafe a presentar los objetivos –general y específicos– que guían la parte empírica de la presente investigación.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como es habitual en la metodología de investigación cualitativa, hemos ido transformando significativamente las preguntas y objetivos del trabajo desde la elaboración del proyecto de tesis, hace ya casi cinco años. Estas modificaciones que hemos ido introduciendo en nuestros objetivos son el resultado de diversos factores: a) la continua revisión bibliográfica realizada, b) el análisis de las tareas que quedan pendientes en el campo de investigación de la identidad profesional, c) la conceptualización que hemos ido elaborando de la identidad profesional, d) la transformación de nuestras propias inquietudes e intereses relacionados con la formación de los orientadores y su inserción profesional y e) las preguntas y reflexiones que nos fueron surgiendo a partir del trabajo de campo realizado y los análisis preliminares de la información producida.

Cabe aclarar que, en contra de lo que sugieren los autores que reivindican la investigación inclusiva (Susinos y Parrilla, 2013), el planteamiento de los objetivos de esta investigación no ha sido participativo, esto es, no hemos contado con la opinión de los participantes para la formulación de los mismos. No obstante, sí hemos informado a los distintos participantes acerca de los objetivos que perseguíamos inicialmente con la investigación, tanto oralmente como por escrito.

El **objetivo general** de la presente investigación es describir y comprender el proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora novel (Inés), a lo largo de su progresiva participación en determinadas comunidades de práctica vinculadas a su profesión, durante un curso académico (2010-2011).

Para alcanzar este objetivo general, nos planteamos los siguientes cinco objetivos específicos que se articulan en torno a las principales características de la conceptualización de la identidad profesional que hemos desarrollado en el capítulo 1. Como se verá a continuación, a partir de cada objetivo específico hemos propuesto un conjunto de preguntas más concretas que nos han ayudado a guiar nuestros análisis, y que retomaremos en las conclusiones de la tesis.

Objetivo específico 1: Analizar los modelos de identidad del orientador educativo que están presentes en distintas escalas espaciotemporales y que resultan relevantes para comprender la construcción de la identidad profesional de Inés.

- ¿Cuáles son los modelos de identidad del orientador que resultan relevantes para comprender la construcción de la identidad profesional de Inés?
- ¿Cuáles son los significados que conforman estos modelos de identidad del orientador?
- ¿Existe coherencia entre los modelos de identidad que se reivindican en las distintas escalas espaciotemporales?
- ¿Qué papel desempeñan estos modelos sobre la configuración de la identidad profesional de Inés?

Objetivo específico 2: Describir y analizar el proceso de configuración del modelo de identidad profesional de Inés (significados sobre la profesión de orientador) a lo largo del curso académico 2010-2011.

- ¿Con qué significados identifica Inés a los orientadores educativos antes de empezar a participar en el colegio Andersen? ¿Y al finalizar su colaboración?
- ¿Qué tipo de evolución experimenta su modelo de identidad?
- ¿A través de qué mecanismos se va transformando el modelo de identidad de Inés?
- ¿Cómo se ponen en relación los significados que construye sobre la profesión y los que negocia sobre sí misma como profesional?

Objetivo específico 3: Describir y analizar la trayectoria de identificación profesional de Inés (significados sobre sí misma como orientadora) a lo largo del curso académico 2010-2011.

- ¿Cuáles son las particularidades de las comunidades de práctica profesionales en la que Inés participa y cómo afectan éstas a la construcción de su identidad profesional?
- ¿Cómo son las trayectorias de identificación de Inés en cada una de las comunidades de práctica en las que participa como orientadora?
- ¿Cuáles son los mecanismos mediante los que Inés va negociando significados sobre sí misma en cada comunidad de práctica?
- ¿Cómo se ponen en relación las trayectorias de identificación de cada una de las comunidades de práctica profesional en las que Inés participa?, esto es, ¿cómo concilia Inés su identidad a través de su participación en diferentes comunidades de práctica?

Objetivo específico 4: Explorar el papel que desempeña la participación de Inés en la presente investigación sobre la construcción de su identidad profesional.

Objetivo específico 5: Proponer, a partir de los resultados de la investigación, algunas implicaciones para la formación profesional de los orientadores y para el período de acompañamiento en su inserción profesional.

Como explicaremos a continuación, el conjunto de objetivos específicos responde a nuestro posicionamiento teórico en relación con la identidad profesional y a las asunciones filosóficas que hemos ido desarrollando en las anteriores páginas. Asimismo, éstos serán abordados en los próximos capítulos, dedicados a los resultados de la investigación, al tiempo que serán retomados de manera sistemática en las conclusiones de la tesis.

El **objetivo específico 1** se deriva de la afirmación de que la configuración de la identidad profesional de una persona está situada socio-históricamente, está posibilitada y restringida por los modelos de identidad que circulan en los diversos contextos en los que participa, y debe analizarse

atendiendo a procesos que tienen lugar en múltiples escalas espaciotemporales. Este objetivo específico será abordado principalmente en el capítulo 3, dedicado justamente al análisis de los diversos modos en que se caracteriza al orientador educativo en los distintos contextos -de distintas escalas espaciotemporales- en los que Inés participa durante el curso académico.

Los objetivos específicos también responden a nuestra conceptualización de la construcción de la identidad profesional como la transformación progresiva y simultánea en el conjunto de significados sobre a) la profesión a la que uno pertenece (objetivo 2) y b) sobre uno mismo como profesional (objetivo 3). Así, con el **objetivo específico 2** se pretende explicar las transformaciones que experimenta el modelo de identidad de Inés, esto es, el modo en que a lo largo del tiempo van cambiando los significados mediante los cuales define a los orientadores educativos. Por su parte, con el **objetivo específico 3** buscamos poner el foco de análisis en la evolución de los significados sobre sí misma como orientadora, en cada una de las comunidades de práctica profesionales en las que participa durante el curso académico. Dentro de ambos objetivos nuestro interés radica en la identificación de los mecanismos mediante los cuales estos significados (sobre la profesión y sobre sí misma) son negociados dialógicamente, así como en el análisis de la relación que se establece entre estos dos tipos de significados. Mientras que la evolución del modelo de identidad de Inés será analizada fundamentalmente en el capítulo 4, los análisis relativos a su trayectoria de identificación en cada comunidad de práctica los detallaremos principalmente en los capítulos 5, 6 y 7.

Nuestras asunciones epistemológicas se ven materializadas especialmente en el **objetivo específico 4**, que asume las transformaciones que el investigador necesariamente provoca sobre el fenómeno estudiado. Así, con este objetivo pretendemos poner de manifiesto y explicar el modo en que la configuración de la identidad profesional de Inés está mediada por su participación en la presente investigación, análisis que será transversal a todos los capítulos de resultados (3, 4, 5, 6 y 7).

El **objetivo específico 5** es el más aplicado que nos planteamos y responde a nuestro interés de que la reflexión teórica sobre el conocimiento acumulado en el trabajo empírico pueda servir para realizar algunas sugerencias de intervención. Este objetivo será abordado principalmente en el capítulo dedicado a las conclusiones de la investigación.

ESTUDIO DE CASO: UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA

Como ya hemos adelantado, consideramos que el estudio cualitativo de caso (Merriam, 2009; Stake, 1998; Yin, 2009) es el diseño de investigación que mejor se ajusta a la conceptualización teórica que hemos hecho de la identidad profesional, a nuestras asunciones filosóficas y a los objetivos específicos que nos hemos propuesto con la presente investigación. Stake (1998) afirma que los

estudios de caso posibilitan “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular” (p. 11), con el objetivo de comprenderlo en profundidad atendiendo a las circunstancias específicas dentro de las que cobra sentido. Basándonos en nuestro modo de definir la identidad profesional, hemos considerado que la pregunta acerca de cómo es el proceso de configuración identitaria de los orientadores noveles podría abordarse adecuadamente analizando el caso particular de una persona que está iniciando su desarrollo profesional como orientadora educativa en un centro escolar. Por ello, hemos estudiado en detalle el caso de Inés, una psicóloga de 24 años, que está realizando las prácticas profesionales de un Máster en Psicología de la Educación, dentro del departamento de orientación de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid.

Antes de adentrarnos en la explicación pormenorizada de las características del caso seleccionado, especificaremos y justificaremos a continuación las tres principales decisiones que hemos tomado en relación con el diseño de nuestra investigación: es un estudio de caso de tipo instrumental, longitudinal, y con una aproximación etnográfica. En primer lugar, planteamos un estudio de caso **instrumental** (Stake, 1998) debido a que, si bien la comprensión en profundidad de la trayectoria de identificación de Inés resulta imprescindible, nuestro objetivo va más allá del caso particular de esta orientadora novel. De este modo, la experiencia de Inés y el modo específico en que construye su identidad profesional se constituyen en una herramienta que nos ayuda a ilustrar y desentrañar un fenómeno que trasciende el propio caso. Esta afirmación no implica de ninguna forma que nuestra pretensión sea entender el caso de Inés como “representativo” de otros casos o que asumamos que las conclusiones a las que lleguemos con este caso son directamente “generalizables” a casos similares, aspiraciones que cobran sentido dentro de una metodología de corte positivista, pero no desde las asunciones teórico-metodológicas que hemos explicitado al comienzo de este capítulo.

En segundo lugar, hemos optado por llevar a cabo un estudio de caso **longitudinal** (Caïs, Folguera, y Formoso, 2014; Verd, 2010). La investigación cualitativa longitudinal permite apreciar con precisión “las vinculaciones e interconexiones entre lo personal y lo social, entre el agente y la estructura, entre lo micro y lo macro, y ver cómo estas conexiones se van transformando a medida que pasa el tiempo” (Caïs, Folguera y Formoso, 2014, p. 14), por lo que resulta especialmente pertinente para abordar nuestro objeto de estudio, tal y como lo hemos definido. Como explicamos en el capítulo 1, una aproximación sociocultural a la identidad implica concebirla como dinámica y cambiante a lo largo del tiempo, y exige analizar su proceso de génesis a lo largo de la trayectoria de una persona. De este planteamiento se deriva, desde nuestro punto de vista, la necesidad de estudiar longitudinalmente los mecanismos mediante los cuales Inés va configurando su identidad profesional. En concreto, hemos tomado la decisión de analizar en profundidad los procesos de transformación identitaria que tienen lugar durante un curso académico, el curso 2010-2011, debido a que es este el período de duración de su prácticum profesional en el colegio Andersen. Como

explicaremos al referirnos a las técnicas de recogida de información, a pesar de que la mayor parte del *corpus* fue obtenido durante ese curso académico (entre septiembre de 2010 y julio de 2011), hemos seguido recogiendo información posteriormente (dos entrevistas más a Inés en noviembre de 2014 y enero de 2015), con el objetivo de analizar cómo siguió resignificando su trayectoria en el colegio Andersen con el paso del tiempo.

La tercera característica que define nuestro diseño de investigación es la **aproximación etnográfica** al caso. Optamos por no llamar “etnografía” a la investigación, por una parte, porque somos conscientes de que el uso de algunas técnicas etnográficas puntuales para la “obtención o análisis de la información no constituyen en sí mismas etnografía si no están articuladas desde una teoría antropológica de la cultura” (Velasco y Díaz de Rada, 2009, p. 10), cuestión a la que no hemos dedicado suficiente reflexión en este trabajo. Por otra parte, el modo en que hemos organizado los análisis y resultados no toma la forma de un informe etnográfico. Aun así, nos referimos a la aproximación etnográfica al caso debido a que sí reconocemos en nuestro trabajo las siguientes características propias de la etnografía:

- Holismo y relativismo cultural son los dos axiomas que definen la disciplina antropológica y que caracterizan la perspectiva que se debe adoptar en la etnografía. Como explica Del Olmo (2008), el holismo “consiste en creer que cualquier aspecto de la producción simbólica de un grupo humano *está relacionado con y solo es posible entenderlo* en relación con todos los demás” (p. 91), mientras que el relativismo cultural implica afirmar que “el comportamiento humano debe ser entendido en su propio contexto, a partir de las creencias y los valores que lo originan, lo determinan y en torno a los cuales se orienta” (p. 92). Ambos axiomas son coherentes con nuestra definición de la identidad profesional (de naturaleza sociocultural, situada socio-históricamente, distribuida, definida por procesos que tienen lugar en múltiples niveles de determinación) y han guiado claramente nuestras estrategias de obtención y análisis de la información (cuya meta final es comprender el proceso de construcción de significados que tiene lugar como consecuencia de la participación de Inés en diversos contextos).
- Presencia en el campo durante un período de tiempo prolongado (Del Olmo, 2008; Jociles, 2002; Poveda, 2001). Como explicaremos en detalle en el epígrafe dedicado a las técnicas de producción de información, mi presencia en el contexto natural de Inés fue prolongada (durante un curso académico completo), continua (entre 2 y 4 veces a la semana), y el objetivo era compartir la realidad del centro y la experiencia de Inés (pasaba gran parte de la jornada en el colegio, más allá del tiempo destinado a hacer entrevistas u observaciones puntuales).
- El papel del investigador en el campo (Del Olmo, 2003, 2008, 2010; Jociles, 2002; Rockwell, 2009; Velasco y Díaz de Rada, 2009). Si bien ya hemos explicado que la reflexividad del

investigador es una característica de distintos métodos de investigación cualitativa, en el caso de la etnografía su “originalidad metodológica consiste en la implicación del propio investigador en el trabajo, en su auto-instrumentalización” (Velasco y Díaz de Rada, 2009, p. 23). Ello implica, por una parte, la necesidad de que como investigadores participemos en el contexto que estudiamos y establezcamos relaciones sociales con sus protagonistas y, en consecuencia, que asumamos que la información que obtenemos no puede ser analizada al margen de nuestra presencia en el campo y de las dinámicas que generamos. Por otra parte, para algunos autores (Jociles, 2002; Rockwell, 2009) esta auto-instrumentalización del investigador va asociada a la imposibilidad de dividir las tareas de recogida de la información y las vinculadas al análisis de la misma, teniendo que ser el mismo investigador quien asuma estas dos partes indisolubles del proceso de investigación. En coherencia con este planteamiento, en este trabajo me he encargado de desarrollar todas las tareas del proceso de investigación (contacto con el caso, acceso al campo, obtención de la información, análisis de los datos, organización de los resultados y redacción del informe final), y los resultados han sido interpretados considerando la mediación que suponía mi presencia en el campo y las relaciones que establecía con los distintos actores.

“Inés y sus circunstancias”. Una caracterización del caso seleccionado

El estudio de caso llevado a cabo para alcanzar los objetivos de la presente investigación se centra en el proceso de construcción de la identidad profesional de Inés, una orientadora educativa novel que realiza las prácticas profesionales de un Máster en Psicología de la Educación en el departamento de orientación del colegio Andersen. Explicaremos a continuación el procedimiento de selección y acceso al caso, y posteriormente presentaremos las principales características de Inés, los diversos contextos en los que participa y las personas con las que interactúa durante su inserción profesional.

Selección del caso y acceso

Debido a que nos interesa comprender la construcción identitaria de los orientadores en su etapa de novales, la primera decisión a la que tuvimos que enfrentarnos fue “qué tipo de novel” queríamos estudiar (como explicamos en el capítulo 1, se suele considerar novales a los profesionales desde que empiezan el prácticum hasta el tercer año de desempeño profesional). Durante el curso 2010-2011 recogimos información de dos casos, que constituían dos perfiles distintos de orientadoras novales. Una de ellas, Malena, era una psicóloga que tres meses después de haber terminado la licenciatura fue contratada en un colegio concertado para hacerse cargo de la orientación en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos. La otra es Inés, cuya trayectoria de identificación constituye el objeto de estudio de la presente investigación. A pesar de haber realizado el trabajo de campo en ambos centros, finalmente hemos optado por analizar en

profundidad el caso de Inés, debido fundamentalmente a dos motivos. En primer lugar, contábamos con un *corpus* de datos más amplio, ya que encontramos menos restricciones para asistir al centro y registrar la información obtenida. En segundo lugar, el caso de Inés nos abría la posibilidad de explorar el modo en que se configura la identidad profesional de una orientadora que está inserta *simultáneamente* en un contexto de formación y en uno de práctica profesional.

Pude acceder a Inés a través de las personas encargadas de la coordinación del Máster en Psicología de la Educación que ella estaba realizando. Dentro del plan de estudios de este Máster está previsto que en el segundo año los estudiantes realicen sus prácticas profesionales en distintos tipos de centros (de educación formal, no formal e informal) en los que suelen trabajar los psicólogos de la educación. Dentro de la diversidad de puestos profesionales, nuestro interés estaba en analizar la construcción de la identidad profesional de un orientador educativo y, preferentemente, el caso de uno que estuviera trabajando en un departamento de orientación. Esta decisión de que estuviera realizando sus prácticas en un departamento de orientación (frente a un equipo externo, por ejemplo⁹) se debió principalmente a una razón de tipo práctico: la dificultad de solicitar acceso para investigar en los distintos centros escolares a los que asiste un orientador que trabaja en un equipo. Inés fue la única estudiante del Máster que solicitó realizar su prácticum en el departamento de orientación de un centro escolar -el colegio Andersen- y, por ello, nos pusimos en contacto directamente con ella.

La asignación de las plazas de prácticum se notificó a los estudiantes el 20 de septiembre de 2010 y mi primer contacto con Inés fue el 29 de septiembre. En este primer encuentro le presenté los objetivos y el diseño general de la investigación, y le expliqué el tipo de colaboración que esperaba por su parte, así como los compromisos éticos que yo asumía (confidencialidad, posibilidad de que revisara toda la información obtenida y la libertad para denegar en cualquier momento su autorización a que los datos sean utilizados). Todo ello fue a su vez compartido de forma escrita, mediante el envío del proyecto de tesis por correo electrónico, y con la firma de un consentimiento informado para participar en la investigación (ver Anexo 1). Una vez que Inés aceptó participar, me puse en contacto con Andrés, el tutor académico de su plaza (docente del Máster), a quien también adjunté el proyecto de tesis y pedí autorización para asistir al centro regularmente para hacer observaciones. Después de consultarlo con Teresa, la tutora profesional asignada a la plaza de Inés y directora del departamento de orientación, me confirmó por escrito que estaba autorizada para asistir al colegio Andersen durante el período de realización de las prácticas profesionales de Inés.

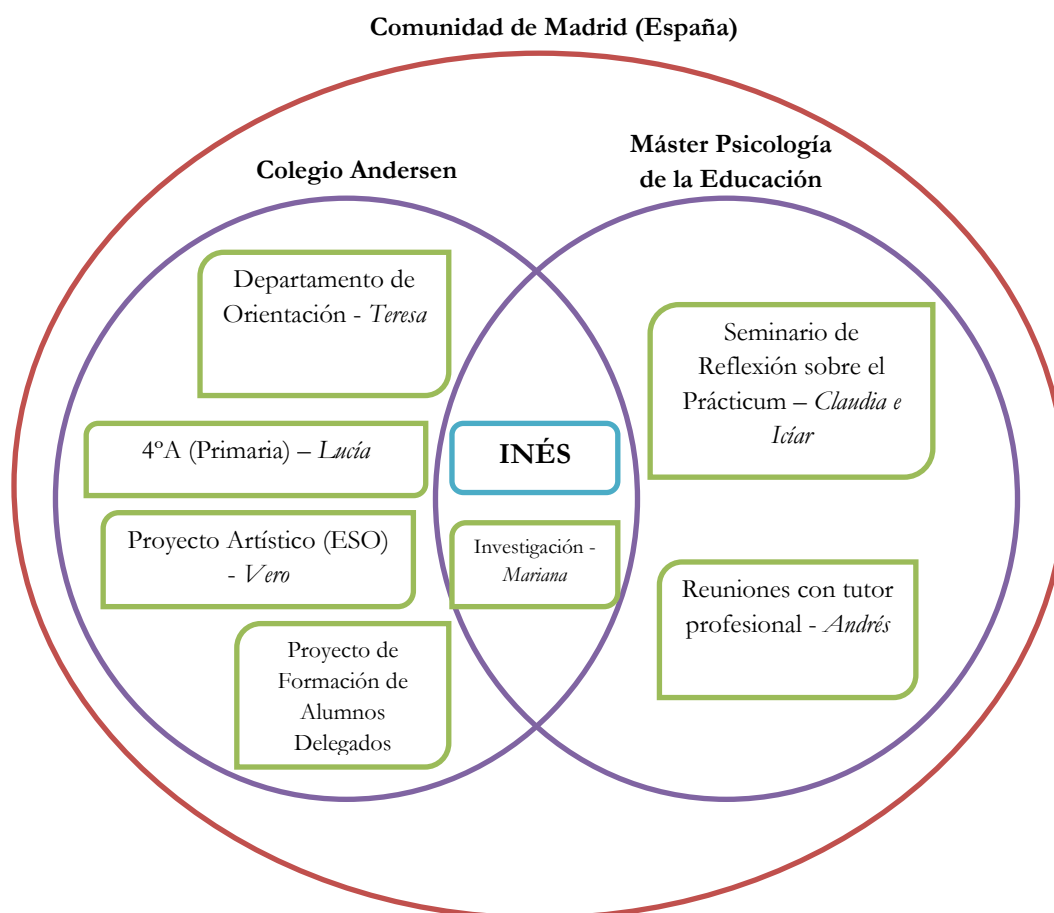
⁹ Es pertinente aclarar que en la Comunidad de Madrid el asesoramiento a los centros públicos de Educación Primaria está principalmente en manos de los EOEP (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica), equipos interdisciplinarios que asisten regularmente a distintos colegios. En el caso de la Educación Secundaria en centros de titularidad pública, cuentan con un departamento de orientación que forma parte del propio centro. En los centros de titularidad privada (concertados o privados), esta organización puede variar y es habitual que cuenten con un departamento de orientación integrado en el centro, para todas las etapas educativas.

Contando con la autorización de la propia orientadora novel, de sus tutores (académico y profesional), y de la coordinación del Máster en Psicología de la Educación, el 30 de septiembre de 2010 dio comienzo la fase de recogida de datos.

Descripción del caso

En el momento en que iniciamos el trabajo de campo, Inés es una psicóloga de 24 años, española, que está realizando el segundo año de un Máster en Psicología de la Educación en la misma universidad en la que había finalizado la licenciatura en Psicología dos años antes. En la introducción al bloque 1 explicaremos con más detalle los intereses profesionales de Inés y su trayectoria académica previa a su participación en esta investigación, y en el capítulo 4 analizaremos el modo en que ella definía a los orientadores educativos antes de comenzar su trabajo en el colegio Andersen. Por ello, en este momento nos limitaremos a explicar las principales características del caso analizado, situando a Inés dentro de los diversos contextos en los que participa y especificando las personas¹⁰ con las que más interactúa en cada uno de ellos. En la siguiente imagen resumimos de forma gráfica esta información.

Gráfica 2. Elementos del caso objeto de estudio [Elaboración propia]



¹⁰ En coherencia con el compromiso de confidencialidad y anonimato adquirido con los participantes, los nombres de todas las personas mencionadas, así como del centro escolar son ficticios.

A partir de esta panorámica general, explicaremos brevemente las características de los distintos escenarios y personas que resultan centrales para comprender la trayectoria profesional de Inés durante el curso 2010-2011. Como se puede observar en la gráfica 2, la inserción profesional de la orientadora novel está situada en la Comunidad de Madrid y se caracteriza por su presencia simultánea en dos grandes contextos: el colegio Andersen y el Máster en Psicología de la Educación. En cada uno de ellos, Inés participa en un conjunto de comunidades de práctica¹¹, dentro de las cuales hemos indicado el nombre de las personas con las que establece una mayor relación.

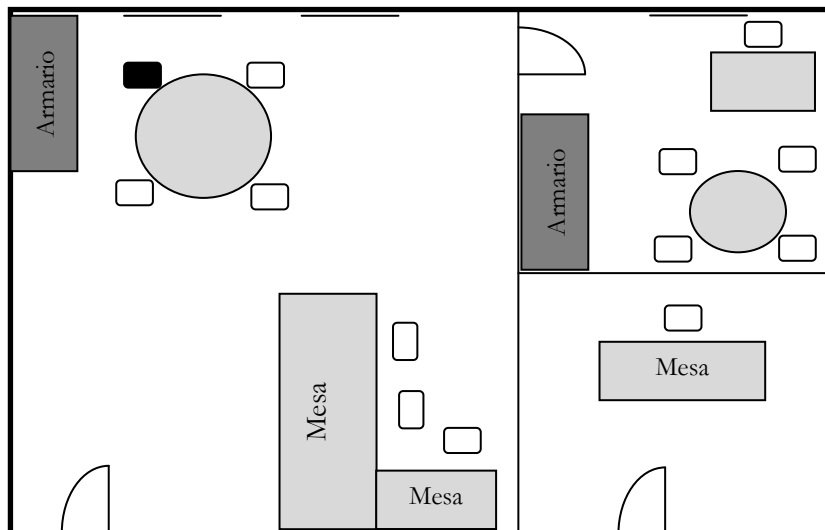
Como hemos adelantado en la introducción de la tesis, el primer capítulo de resultados (capítulo 3) tiene la función de ir analizando en detalle el modelo de identidad del orientador que es defendido en cada uno de los contextos y comunidades de práctica que aparecen en la gráfica 2. Por ello, a continuación nos limitaremos a describir sus principales características, y será en el próximo capítulo donde detallaremos el modo en que se entiende qué significa ser un orientador educativo en cada uno de ellos.

El **colegio Andersen** es un centro concertado, laico y mixto, situado en la Comunidad de Madrid, dentro de un distrito con un nivel sociocultural medio. Ofrece tres líneas en todas las etapas educativas: Infantil (0-3 y 3-6 años), Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. A pesar de tratarse de un centro ordinario, escolariza a alumnos con diversas discapacidades físicas e intelectuales y se identifica explícitamente con los valores de la escuela inclusiva. El edificio está construido en una parcela de más de 15.000m², tiene tres plantas y está dividido en tres grandes bloques (conectados internamente), en cada uno de los cuales se sitúa una etapa educativa (Infantil, Primaria y Secundaria). El colegio cuenta con espacios comunes para todos los alumnos y profesores, tales como la cafetería, el gimnasio o zonas de recreo al aire libre. La plaza de prácticum de Inés está adscrita al Departamento de Orientación (DO) del colegio, que está conformado por un equipo multidisciplinar de profesionales (5 orientadoras, 3 educadores sociales, 2 profesoras de apoyo y un asesor externo) y que se encarga del asesoramiento en todas las etapas educativas. La directora del departamento es Teresa quien, a su vez, es la tutora profesional de Inés durante sus prácticas. Como se puede ver en el plano 1, el espacio en el que están las personas del DO es amplio, compartido por todos los miembros y facilita el trabajo en equipo (los dos despachos contiguos prácticamente no son utilizados). Este despacho está situado en el centro del colegio (en la segunda planta del bloque central) lo cual, como argumentaremos en el próximo capítulo, constituye un indicador de la centralidad de este departamento en el funcionamiento del centro. Como iremos explicando en los capítulos de resultados, Inés utiliza con frecuencia este espacio

¹¹ En el capítulo teórico hemos hecho explícito que somos conscientes de que con el término “contexto” distintos autores hacen referencia a delimitaciones espaciotemporales con distintos niveles de generalidad y amplitud. En los próximos capítulos, hemos optado por reservar la palabra “contexto” para designar los dos principales entornos en los que Inés está presente, y el término “comunidades de práctica” para referirnos a los espacios más acotados –dentro de estos contextos– en los que participa.

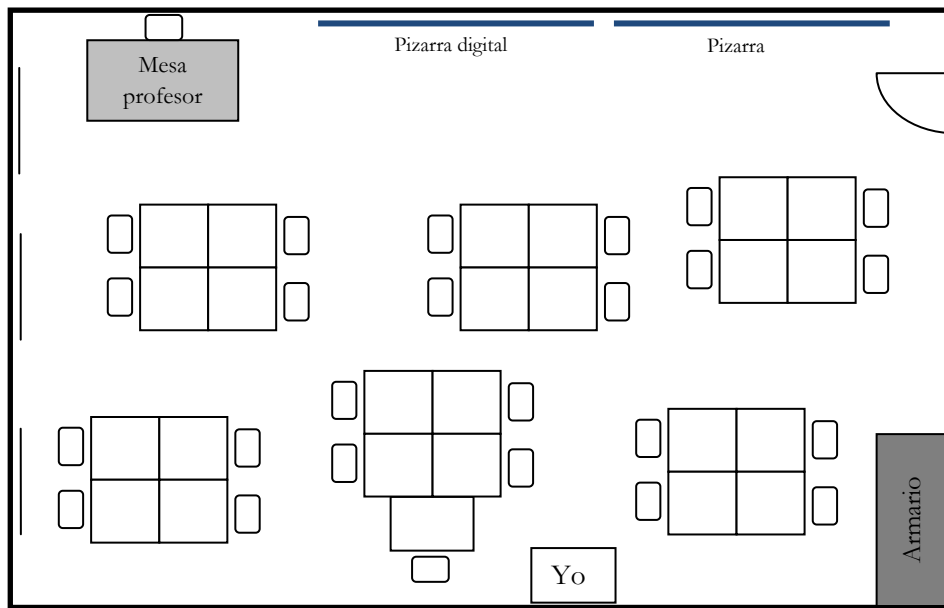
(hemos destacado en negro la silla en la que suele sentarse), asiste regularmente a las reuniones de coordinación (todos los martes por la mañana), y colabora en distintos proyectos con los miembros del departamento.

Plano 1. Distribución física del Departamento de Orientación (colegio Andersen)



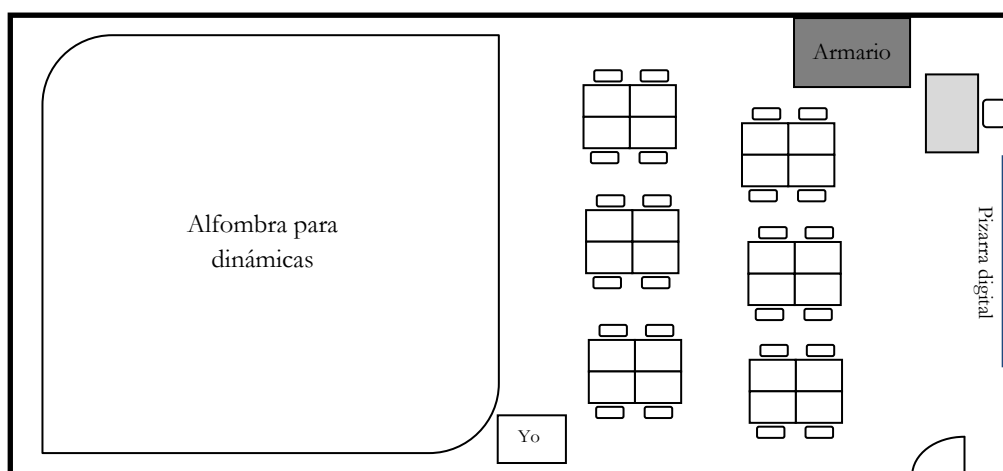
Como modo de organizar las prácticas profesionales de Inés, sus tutores planificaron que el primer mes (octubre de 2010) lo dedicara a observar el funcionamiento de distintas etapas, aulas y proyectos, con el objetivo de tener una imagen del colegio en su conjunto. A partir de noviembre de 2010, la participación de la orientadora novel se delimitó a algunos espacios específicos. Detallaremos a continuación las tres comunidades de práctica, dentro del colegio Andersen, en las que Inés se implicó con mayor intensidad y que contribuyeron en buena medida a la configuración de su identidad profesional durante el curso 2010-2011:

- 4ºA de Primaria. Esta clase está compuesta por 25 alumnos (9 niñas y 16 niños), que están agrupados en equipos cooperativos de cuatro o cinco estudiantes, como se puede ver en el plano 2. Cuenta con dos pizarras (una tradicional y otra digital), las paredes son muy utilizadas para poner imágenes, cartulinas, calendarios o trabajos de los alumnos, y guardan todos los materiales de la clase en un armario común. La tutora del grupo es Lucía, quien ha estado con este mismo grupo el curso anterior, cuando estaban en 3º de Primaria. Lucía es una docente joven y diplomada en Educación Primaria, pero tiene escasa experiencia con el alumnado de esta etapa educativa y poca trayectoria en el colegio Andersen (el curso 2010-2011 era su segundo año en el centro y en esta etapa educativa, ya que anteriormente había trabajado en una escuela de educación infantil). Entre noviembre de 2010 y enero de 2011 Inés asiste a esta clase tres veces a la semana (lunes, miércoles y viernes), durante todo el día. Dedicaremos el capítulo 5 a analizar la configuración de la identidad profesional de Inés durante su participación en 4ºA.

Plano 2. Distribución física del aula de 4ºA Primaria

- Proyecto Artístico. Este es un proyecto transversal del colegio, que se materializa en una asignatura que se imparte en la mayor parte de las etapas educativas (Educación Infantil, Primaria y ESO), que tiene una carga de una hora a la semana y que se desarrolla en un aula especial, diseñada específicamente para esta materia. Como se puede observar en el plano 3, el espacio en el que se imparte esta asignatura es amplio y está dividido en dos zonas: una organizada en equipos cooperativos y con una pizarra digital, y otra con una alfombra en la que se suelen realizar diversas dinámicas (principalmente de clima de aula, y de expresión corporal, plástica y musical). La participación de Inés en esta asignatura dura ocho meses (entre noviembre de 2010 y junio de 2011) y se centra en dos grupos concretos de la ESO. Uno de ellos es 1ºC, con 23 estudiantes (14 varones y 9 mujeres), y tiene la clase los martes de 12:00 a 13:00. El otro es 2ºA, conformado por 24 alumnos (16 chicos y 8 chicas), y cuyo horario es los martes de 13:00 a 14:00. Vero es la coordinadora del Proyecto Artístico del centro y la docente encargada de impartir la asignatura en estos dos grupos en los que Inés colabora. Es licenciada en arte dramático y tiene una amplia trayectoria profesional como profesora de teatro y de expresión corporal. En el capítulo 6 analizaremos en detalle el proceso de construcción de la identidad profesional de Inés en esta comunidad de práctica.

Plano 3. Distribución física del aula de Proyecto Artístico



- Proyecto de Formación de Alumnos Delegados (PFAD). El PFAD es la tercera comunidad de práctica del colegio Andersen en la que Inés participa entre enero de 2010 y julio de 2011. Se trata de un Proyecto de centro que se inserta dentro del Plan de Convivencia del colegio y cuyo objetivo último es mejorar la participación del alumnado de la ESO y Bachillerato, a través de la formación de los delegados de cada clase e introduciendo nuevas estructuras organizativas, como las asambleas de clase o las juntas de delegados. En este proyecto participa un amplio número de personas, entre los que se incluyen los profesionales del departamento de orientación, todos los tutores de los grupos de secundaria, y los delegados y subdelegados de cada clase. Reservamos el capítulo 7 para la explicación del modo en que Inés configura su identidad profesional dentro de esta comunidad de práctica.

Como representamos en la gráfica 2, el segundo contexto en el que Inés participa durante su inserción profesional es el **Máster en Psicología de la Educación**. Se trata de un posgrado oficial de carácter profesional, impartido en la facultad de Psicología de una Universidad pública ubicada en la Comunidad de Madrid. El Máster consta de 90 créditos y está previsto que se curse durante un año y medio. En el primer año, los estudiantes deben realizar seis asignaturas obligatorias (primer cuatrimestre) y elegir varias materias optativas (segundo cuatrimestre), que están agrupadas en torno a tres itinerarios. En el segundo curso deben realizar el prácticum (prácticas profesionales en un centro) y el Trabajo de Fin de Máster. Inés completó la formación teórica obligatoria y optativa durante el curso 2009-2010, y está realizando las prácticas profesionales y el Trabajo de Fin de Master durante el curso 2010-2011, período que constituye el núcleo de nuestro trabajo de campo.

Está previsto que los estudiantes participen, al menos, en dos comunidades de práctica durante el proceso de realización de sus prácticas profesionales: Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum y reuniones periódicas con su tutor o tutora académica.

- Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum (SRP). En el caso concreto de Inés, forma parte de un SRP en el que están agrupadas las personas que realizan prácticas profesionales vinculadas a procesos de asesoramiento psicopedagógico. El objetivo del SRP es que los estudiantes puedan reflexionar teóricamente sobre las prácticas profesionales que están observando y desempeñando en los centros en los que realizan su prácticum. El Seminario en el que participa Inés está formado por dos profesoras (Icíar y Claudia) y cuatro estudiantes, tiene una periodicidad mensual (desde octubre de 2010 hasta mayo de 2011), y cada encuentro tiene una duración aproximada de dos horas y media. Las personas de este Seminario se reúnen en un aula pequeña de la Facultad de Psicología (el aula concreta varía en función de la disponibilidad de espacios) y siempre se sientan en forma de círculo.
- Reuniones con su tutor académico. Inés tiene periódicamente reuniones con Andrés quien, además de ser su tutor académico, colabora como asesor externo del colegio Andersen, al que asiste todos los martes. Esta particularidad facilita que la orientadora novel se pueda reunir con su tutor todas las semanas y en el propio centro de prácticas. La duración de sus encuentros es muy variable, en función de las necesidades específicas, de los temas que tengan que abordar y de la disponibilidad horaria de ambos.

La última comunidad de práctica en la que Inés está inserta durante el curso 2010-2011 es aquella que se conforma en torno al contexto de investigación. En coherencia con nuestras asunciones filosóficas, consideramos que el hecho de que Inés esté participando en esta investigación necesariamente tiene efectos sobre la construcción de su identidad profesional. De este modo, a lo largo de los capítulos de resultados nos iremos refiriendo al modo en que su trayectoria de identificación está mediada, en parte, por mi presencia mientras desempeña sus prácticas profesionales, por las preguntas que le formulo en las entrevistas, o por la conciencia de que algunos de sus productos escritos serán analizados. Dedicaremos el próximo apartado justamente a explicar las diferentes técnicas de obtención de la información que he empleado a lo largo del trabajo de campo.

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Durante el trabajo de campo, hemos utilizado principalmente tres técnicas de recogida de la información¹²: la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis documental. Aunque en la tabla 1 se podrá ver un resumen de todo el *corpus* de datos producido durante la investigación, explicaremos a continuación el modo en que cada una de estas técnicas ha sido utilizada para alcanzar los objetivos del presente trabajo, así como los instrumentos específicos empleados.

Observación participante

Esta estrategia de producción de la información es una de la más característica dentro de la investigación etnográfica y el objetivo último del investigador es conocer “desde dentro” la comunidad que se estudia, exponiéndose e involucrándose en la rutina diaria y los contextos naturales en los que viven las personas que estudiamos (Del Olmo, 2008; Jociles, 2002; Rockwell, 2009; Velasco y Díaz de Rada, 2009). En el caso de la presente investigación, esta técnica fue especialmente útil, por un lado, para conocer en profundidad los distintos contextos y comunidades de práctica en los que Inés estuvo inserta durante el curso 2010-2011 y, en consecuencia, poder contextualizar su trayectoria de identificación. Por otro lado, esta técnica nos facilitó el registro de determinados significados ejercidos (sobre Inés como profesional, y sobre la profesión de orientador), a los que es más difícil acceder mediante otras técnicas de investigación.

La actitud general que tuve durante las situaciones de observación participante fue de **extrañamiento**, lo que algunos autores identifican con la adopción de un papel de aprendiz, de niño o de “ignorante” (Del Olmo, 2008; Velasco y Díaz de Rada, 2009), que debe socializarse en una determinada cultura. Esta posición me permitió hacer preguntas y pedir explicaciones a los miembros de las distintas comunidades de práctica sobre ciertos aspectos de su realidad que se suelen dar por supuestos y que en pocas ocasiones se hacen explícitos.

Asimismo, durante todo el trabajo de campo procuré crear una relación de **confianza** con las distintas personas con las que interactuaba. Como afirma Del Olmo (2008), la confianza es la “llave de entrada para compartir las perspectivas de las personas con las que vamos a trabajar” (p. 86), al tiempo que facilita una relación recíproca, el desarrollo de la empatía y un entendimiento mutuo de las razones del investigador y de las personas “investigadas”. En esta misma línea, Velasco y Díaz

¹² Si bien somos conscientes del debate que existe entre los investigadores cualitativos en relación con el modo de denominar a los procedimientos que tienen lugar durante el trabajo de campo (“técnicas/ estrategias/ herramientas/prácticas” de “recogida/obtención/producción” de “información/datos”) (Del Olmo, 2008; Rasskin, 2012; Serrano y Gordo, 2008), a lo largo del texto hemos optado por utilizar indistintamente las diversas expresiones, por motivos estrictamente estilísticos.

de Rada (2009) defienden que la confianza con los participantes supone una garantía acerca de la fidelidad y calidad de la información obtenida durante el trabajo de campo.

La observación participante estuvo centrada en prácticamente todas las comunidades de práctica recogidas en la gráfica 2, esto es, tanto en el contexto de desempeño profesional (colegio Andersen) como en el de formación (Máster). En todos los casos, mi presencia fue acordada con los miembros de cada comunidad de práctica, después de explicarles los objetivos de mi investigación y de recibir su autorización expresa. La única comunidad de práctica en la que no realicé observación participante fue la vinculada al Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, por razones que explicaremos con detalle en el capítulo 7, dedicado al análisis de la trayectoria de identificación de Inés en esta comunidad de práctica. Resumiremos a continuación las principales características de la observación participante llevada a cabo en cada una de las comunidades de práctica:

- 4ºA de Primaria. A pesar de que, como explicamos anteriormente, Inés asistía a esta aula tres veces a la semana, acordamos que mis observaciones se limitaran a una o dos veces a la semana y a algunas asignaturas en particular. En concreto, decidimos que yo asistiera los lunes y/o viernes, a las clases de Matemáticas, Lengua y Asamblea, ya que eran las asignaturas que impartía Lucía, la tutora del grupo, y la principal persona a la que Inés asesoraba en esta comunidad de práctica. Además de observar el desarrollo de las clases, mi observación se centraba principalmente en los momentos previos o posteriores a las clases en los cuales Inés y Lucía conversaban sobre cuestiones relacionadas con el funcionamiento del aula, y que constituían situaciones de asesoramiento. Durante los dos meses de trabajo de campo en 4ºA, realicé observación participante en 12 clases (4 de Lengua, 4 de Matemáticas, y 4 de Asamblea) y en 5 situaciones de asesoramiento a Lucía.
- Proyecto Artístico. A diferencia de 4ºA, en el caso de esta comunidad de práctica no hicimos una selección, sino que observé todas las clases en las que Inés participaba, los martes, entre las 12:00 y las 14:00. Así, hice observación participante en 40 sesiones de Proyecto Artístico (20 en 1ºC de la ESO y 20 en 2ºA de la ESO) durante los ocho meses de trabajo de campo. Por otra parte, registré 14 situaciones de asesoramiento a Vero, con quien Inés se reunía habitualmente después de las clases, entre las 14:00 y las 15:00.
- Departamento de Orientación. Si bien hubiese sido interesante observar sistemáticamente las reuniones del departamento de orientación a las que Inés asistía semanalmente, en su momento consideré que no era pertinente solicitar autorización, ya que los orientadores podrían vivirlo como una actitud demasiado intrusiva por mi parte. Por lo tanto, mi presencia en esta comunidad de práctica, así como en el conjunto de colegio, fue más informal que en las restantes. Los días que yo asistía al colegio Andersen para registrar el asesoramiento de Inés en 4ºA o Proyecto Artístico, habitualmente me quedaba durante el resto de la jornada en el centro, y desempeñando el papel de “sombra de Inés”. De este

modo, no había situaciones de observación prefijadas, sino que yo iba acompañando a la orientadora novel por los distintos espacios por los que ella se movía (cafetería, departamento de orientación, pasillos, sala de profesores, patio), con el objetivo de seguir recogiendo información sobre el centro y sus miembros. En aquellos momentos en los que Inés estaba ocupada o en los que yo no podía estar presente, yo solía quedarme en la cafetería del colegio, leyendo, escribiendo en mi diario de campo o hablando con distintas personas del centro.

- Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum. Realicé observación participante en todos los Seminarios que se llevaron a cabo mensualmente durante el curso académico, después de recibir autorización por parte de las dos profesoras y las cuatro alumnas. En concreto, asistí a ocho seminarios en la Universidad, y obtuve un total de 20 horas de grabación.
- Reuniones con tutor académico. Como explicamos anteriormente, las reuniones con Andrés no estaban prefijadas con antelación ni tenían un horario fijo, lo que dificultó mi presencia en todos los encuentros que mantuvo Inés con su tutor académico. Sí pude registrar tres reuniones, con una duración total de casi 3 horas.

La forma de registro durante la observación participante en estas comunidades de práctica se basó principalmente en tres instrumentos. Por un lado, la mayor parte de la información fue registrada mediante **grabación en audio**. En aquellas situaciones en las que los participantes estaban sentados en un lugar fijo (por ejemplo, en los Seminarios o reuniones con su tutor) colocamos la grabadora en el centro de la mesa. En cambio, cuando la situación implicaba movimiento por parte de los participantes (durante las clases o en situaciones de asesoramiento), optamos por colgar la grabadora en el cuello de Inés, para minimizar el ruido del ambiente y garantizar que, al menos, quedaran registradas sus intervenciones.

Por otro lado, en las observaciones de las clases, utilicé una **plantilla de observación** en la que registraba minuto a minuto las actividades en torno a las que se organizaba la sesión, así como el comportamiento de Inés, las docentes y los alumnos (adjuntamos en el Anexo 4 un modelo de la plantilla que elaboramos). Como se indica en los planos 2 y 3, durante las observaciones de las clases yo estaba sentada en una silla al final del aula. Esta posición propiciaba que mi presencia no interfiriera demasiado en el desarrollo normal de las sesiones y que no fuera necesario interactuar con los alumnos. Aun así, durante mis primeras observaciones en las aulas de primaria y ESO, algunos alumnos se acercaron a preguntarme qué estaba haciendo allí, ante lo que yo solía contestar “estoy mirando a Inés y aprendiendo de ella”.

Por último, un instrumento fundamental durante la observación participante fue el **diario de campo**, espacio dedicado a registrar información de distinta naturaleza que surgía a partir de mi presencia en el campo. En total, escribí tres diarios de campo (174 páginas) durante el curso 2010-2011, en los que recogía 1) información sobre los propios espacios que observaba y que no quedaba

registrada con los otros instrumentos (distribución de los espacios, lugar que ocupan las personas, sonidos, gestos, vestimenta de las personas observadas, etc.), y 2) reflexiones personales a partir de lo observado (sentimientos, valoraciones o dudas que me surgían a partir de mis observaciones; posibles vinculaciones entre lo que observaba y determinados conceptos teóricos; ideas para próximas observaciones o entrevistas; explicitación de las decisiones metodológicas que iba tomando; mi papel en el campo y la relación con los distintos participantes). El diario de campo lo escribía durante las observaciones (cuando así era posible) o bien posteriormente, justo al salir del contexto de observación.

En relación con mi **grado de implicación** en las actividades que observaba, siguiendo la clasificación de Spradley (1980), podríamos definir mi participación como moderada o activa, en función de las situaciones específicas, pero nunca llegó a ser una participación completa. En este sentido, en general me limitaba a desempeñar un papel de observadora dentro de las comunidades de práctica, siguiendo sus normas de funcionamiento, pero sin participar en sus actividades cotidianas como un miembro más. No obstante, en aquellas situaciones en las que se me interpelaba y se requería explícitamente mi participación (por ejemplo, haciéndome alguna pregunta en los Seminarios o pidiéndome una colaboración puntual durante las clases), no dudaba en dejar de registrar momentáneamente y colaborar en lo que me pedían.

Entrevistas en profundidad

La segunda estrategia de obtención de información utilizada durante el trabajo de campo fue la entrevista en profundidad¹³. En coherencia con nuestra conceptualización de la identidad profesional, asumimos que la entrevista no es un espacio en el que los profesionales simplemente expresan o ponen de manifiesto significados sobre sí mismos o sobre cualquier aspecto de su profesión. En cambio, entendemos que la entrevista es en sí misma un contexto que propicia la negociación de significados, por lo que nuestro objetivo es registrar este proceso de construcción reconociendo que éste es provocado, en parte, por nuestra presencia y por la situación de investigación creada (Del Olmo, 2008).

Todas las entrevistas fueron realizadas por mí, de modo presencial y explicitando al inicio de las mismas los principales temas que quería tratar. A pesar de contar siempre con un guión general con las temáticas que quería abordar en cada entrevista, el desarrollo de la misma era muy similar a una conversación informal, en la medida en que las preguntas se iban transformando y adaptando a los intercambios comunicativos particulares que tenían lugar.

¹³ Hemos optado por esta denominación debido a que es la más habitual y extendida en Psicología y Educación, pero el modo en que utilizamos esta estrategia tiene muchos puntos en común con lo que en Antropología se llama “entrevista dirigida” (Del Olmo, 2003, 2008).

La principal persona a la que entrevisté durante el trabajo de campo fue la propia **Inés** (31 entrevistas, casi 29 horas de grabación en total). Si bien transcurrieron más de cuatro años entre la primera y la última entrevista, la mayor parte de ellas tuvieron lugar durante el curso 2010-2011. En función de la disponibilidad de ambas, hubo mucha variabilidad en la duración de las entrevistas (desde 19 minutos hasta 1 hora y 50 minutos), así como en los lugares en los que las llevábamos a cabo (en el colegio Andersen, en la universidad, en mi casa, en la casa de Inés y en cafeterías de Madrid). En general, acordábamos con antelación el momento y el lugar de la entrevista, aunque en ocasiones lo decidíamos minutos antes, cuando yo estaba en el centro e Inés tenía un rato libre. Una parte de las entrevistas se articulaba en torno a preguntas de distinto tipo (sobre cuestiones concretas o reflexiones muy generales; sobre su pasado, su presente y su futuro profesional; sobre cuestiones reales o imaginarias; sobre sí misma o sobre otras personas de su entorno, etc.). Sin embargo, las entrevistas no solo estaban organizadas a través de preguntas; así, en ocasiones solicitaba a Inés que relatará determinados acontecimientos a los que se había enfrentado (*small-stories*), siendo en algunos casos eventos que yo había observado y, en otros, situaciones que yo no había presenciado. Por otra parte, dos de las entrevistas tomaron una forma más parecida a la narración autobiográfica; en particular, en la entrevista 3 solicité a Inés que narrara su trayectoria (académica y profesional) hasta el momento de entrar en el colegio Andersen, mientras que en la entrevista 30 le pedí que relatará cómo continuó su trayectoria profesional desde que acabó su prácticum en el colegio Andersen (julio de 2011) hasta el momento de la entrevista (noviembre de 2014).

También realicé entrevistas a determinadas personas significativas dentro de la trayectoria de identificación de Inés. En concreto, realicé 9 entrevistas (más de 3 horas de grabación, en total) y pudimos recoger la voz de, al menos, un participante de cada una de las comunidades de práctica en las que Inés participó durante el curso académico, como se puede comprobar en la tabla 1. Los objetivos que perseguíamos con estas entrevistas eran principalmente tres. Por un lado, pretendíamos conocer la perspectiva que tenían sobre Inés distintas personas de su entorno con las que había trabajado estrechamente, con la meta de “reflejar las múltiples visiones del caso” (Stake, 1998, p. 63). Por otro lado, la información obtenida en las entrevistas nos permitió comprender el modo en que cada uno de estos profesionales percibía la comunidad de práctica en la que estaba inserto, y el papel que Inés desempeñaba dentro de ella. Por último, mediante estas entrevistas buscábamos conocer el modelo de identidad de orientador que defendía cada una de estas personas, esto es, el modo en que definían a esta figura profesional.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, con el consentimiento de los participantes. Si bien durante el transcurso de la entrevista no tomaba ninguna nota, al finalizarlas, dedicaba un tiempo a registrar en el diario de campo determinada información que me permitía complementar y contextualizar la grabación.

Análisis documental

La información obtenida mediante la observación participante y las entrevistas en profundidad fue complementada con el análisis de documentos de distinto tipo, que fueron digitalizados (en aquellos casos en los que no estaban previamente en este formato), para su posterior análisis. Podemos agrupar los documentos que hemos seleccionado y analizado en torno a tres grandes categorías:

- Documentos normativos. Hemos analizado la legislación (leyes orgánicas, reales decretos, órdenes) relacionada con la institucionalización y regulación de la figura de los orientadores educativos, tanto a nivel estatal como autonómico (en el caso concreto de la Comunidad de Madrid), con el objetivo de dar cuenta de los modelos de identidad socio-históricos que están presentes durante el proceso de inserción profesional de Inés.
- Documentos institucionales. El análisis de los documentos elaborados por el colegio Andersen (Proyecto Educativo de Centro; misión, visión y valores; reglamento de régimen interno; plan de convivencia; PGA del curso 2010-2011; página web del colegio, etc.) y por el Máster en Psicología de la Educación (plan de estudios; guías docentes de las asignaturas; documento para la verificación del título; documentos internos; página web del Máster, etc.) nos facilitó la comprensión de los modelos locales de identidad de estos dos contextos en los que se sitúa y configura la identidad profesional de Inés.
- Documentos producidos por Inés. Una importante fuente de información para analizar la construcción de la identidad profesional de Inés está conformada por los distintos materiales que ella misma produjo durante el curso 2010-2011. En concreto, hemos analizado su memoria de prácticum, su Trabajo de Fin de Máster, sus cuadernos personales, los *power point* que diseñó para los Seminarios, y los correos electrónicos que intercambió con una de las profesoras (Lucía) y conmigo como investigadora.

La relación que hemos establecido entre estas tres formas de obtener la información es de distinto tipo, en función de las metas que perseguíamos. En algunas ocasiones, las estrategias fueron utilizadas para realizar una triangulación metodológica (Bericat, 1998; Creswell, 2013; Flick, 2009, 2014), con el objetivo de conocer mejor una determinada realidad y comprobar si a través de las distintas técnicas llegábamos a las mismas interpretaciones (por ejemplo, comparando la información de un documento institucional con la entrevista a un responsable de dicha institución). En otras ocasiones, la información obtenida mediante una estrategia fue utilizada como materia prima en otra (por ejemplo, haciendo referencia en la entrevista a una situación que registré durante la observación participante y pidiéndole a Inés que me hable sobre lo que estaba sintiendo, pensando o intentando conseguir en ese momento). Por último, a veces cada estrategia de recogida de información nos permitía acceder a distintos aspectos de la construcción de la identidad profesional de Inés (por ejemplo, mientras que en las entrevistas podíamos acceder prioritariamente a los significados declarados sobre sí misma como profesional, la observación de las situaciones de

asesoramiento nos facilitaba el análisis de las posiciones que negociaba al interactuar con las docentes).

En la siguiente tabla, resumimos las distintas técnicas de obtención de la información que hemos utilizado durante el trabajo de campo, al tiempo que detallamos las características del *corpus* de datos recogido (cantidad, duración, fecha, participantes).

Tabla 1. Resumen de las técnicas de recogida de información y corpus de datos obtenido durante el trabajo de campo

Técnicas de recogida de información		Cantidad	Duración total	Observaciones (participantes, duración, fecha)	
Entrevistas en profundidad	Entrevistas a Inés	31	28 horas, 51 minutos	<ul style="list-style-type: none"> 1 (00:34:37) – 30.09.2010 2 (01:23:07) – 14.10.2010 3 (01:19:00) – 19.10.2010 4 (01:50:00) – 03.11.2010 5 (01:26:45) – 12.11.2010 6 (01:11:43) – 15.11.2010 7 (01:12:04) – 16.11.2010 8 (01:38:45) – 23.11.2010 9 (00:19:25) – 26.11.2010 10 (00:39:09) – 30.11.2010 11 (01:06:43) – 14.12.2010 12 (00:40:04) – 20.12.2010 13 (00:43:48) – 21.12.2010 14 (00:46:34) – 18.01.2011 15 (01:22:29) – 08.02.2011 16 (00:55:40) – 15.02.2011 17 (00:39:18) – 23.02.2011 18 (00:52:00) – 08.03.2011 19 (00:20:19) – 22.03.2011 20 (00:20:16) – 23.03.2011 21 (00:24:47) – 11.04.2011 22 (00:14:47) – 13.04.2011 23 (00:21:57) – 26.04.2011 24 (01:05:06) – 27.04.2011 25 (00:45:24) – 03.05.2011 26 (00:50:27) – 26.05.2011 27 (01:19:46) – 06.06.2011 28 (00:38:38) – 23.06.2011 29 (01:29:59) – 10.07.2011 30 (00:55:26) – 05.11.2014 31 (01:22:55) – 15.01.2015 	
	Entrevistas a otros profesionales	9	3 horas, 13 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Andrés, tutor académico (01:26:58) – 17.11.2010 Teresa, tutora profesional (00:30:25) – 17.05.2011 Lucía, maestra de 4ºA (00:28:26) – 15.02.2011 Vero, profesora de Proyecto Artístico (00:29:16) – 18.07.2011 Paloma, profesora de apoyo del DO (00:13:53) – 03.05.2011 Claudia, profesora del Seminario (00:05) – 23.05.2011 	

Observación participante	Situaciones de Asesoramiento	19	7 horas, 53 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Lucía 1 (00:06:00) – 12.11.2010 • Lucía 2 (00:04:00) – 15.11.2010 • Lucía 3 (00:27:09) – 19.11.2010 • Lucía 4 (00:36:38) – 26.11.2010 • Lucía 5 (00:13:15) – 10.12.2010 • Vero 1 (00:38:36) – 16.11.2010 • Vero 2 (00:07:00) – 30.11.2010 • Vero 3 (00:46:54) – 14.12.2010 • Vero 4 (00:09:00) – 21.12.2010 • Vero 5 (00:40:00) – 18.01.2011 	<ul style="list-style-type: none"> • Vero 6 (00:39:00) – 25.01.2011 • Vero 7 (00:15:30) – 01.02.2011 • Vero 8 (00:38:18) – 08.02.2011 • Vero 9 (00:34:53) – 15.02.2011 • Vero 10 (00:13:13) – 26.04.2011 • Vero 11 (00:29:00) – 03.05.2011 • Vero 12 (00:30:00) – 17.05.2011 • Vero 13 (00:17:55) – 31.05.2011 • Vero 14 (00:31:07) – 07.06.2011
	Sesiones de clases	52	52 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Clases de 4ºA (12:00:00) • Clases de Proyecto Artístico (40:00:00) 	
	Reuniones con tutores	4	2 horas, 43 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Tutoría Inés - Teresa (00:02:00) - 12.11.2010 • Tutorías Inés - Andrés 1 (01:11:00) - 30.11.2010 • Tutorías Inés - Andrés 2 (00:59:00) - 18.01.2011 • Tutorías Inés - Andrés 3 (00:31:00) - 01.02.2011 	
	Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum	8	22 horas	<ul style="list-style-type: none"> • I SRP (01:55:00) - 19.10.2010 • II SRP (03:06:00) - 23.11.2010 • III SRP (02:53:00) - 21.12.2010 • IV SRP (02:16:00) - 26.01.2011 	<ul style="list-style-type: none"> • V SRP (02:11:00) - 23.02.2011 • VI SRP (02:07:00) - 23.03.2011 • VII SRP (02:29:00) - 27.04.2011 • VII SRP (02:40:00) - 25.05.2011

Análisis documental	Documentos Institucionales	Documentos del colegio Andersen			<ul style="list-style-type: none"> • Web del colegio Andersen • Misión-Visión-Valores • PGA 2010-2011 • Reglamento de Régimen interno • Plan de convivencia 2010/2011
		Documentos del Máster en Psicología de la Educación			<ul style="list-style-type: none"> • Página web del Máster • Plan de estudios • Guía docente de asignaturas • Lecturas obligatorias de las asignaturas • Guía del tutor para Memoria • Orientaciones para Memoria de prácticum • Orientaciones para TFM
	Producidos por Inés	Documentos oficiales	5		<ul style="list-style-type: none"> • Memoria de prácticum (1) • Trabajo de Fin de Máster (1) • Power Points Seminario (3)
		Documentos personales	49		<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos de Inés (3) • correos electrónicos con Lucía (15) • correos electrónicos con investigadora en curso 2010-2011 (31)

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: - ¡Ayúdame a mirar!”

Eduardo Galeano (1989) El libro de los abrazos

Como explicamos en el capítulo 1, somos conscientes de que la fase de análisis de la información es uno de los puntos más débiles en las investigaciones sobre identidad, en la medida en la que rara vez se hacen explícitos los procedimientos seguidos y las herramientas analíticas utilizadas (Falsafi, 2010; Vågan, 2011; Wortham, 2001). Por ello, dedicaremos las próximas páginas a dar cuenta de las principales decisiones de análisis que hemos ido tomando a lo largo de la presente investigación, si bien esta información debe ser complementada con las explicaciones específicas que haremos al comienzo de cada uno de los capítulos de resultados. Asimismo, y como es habitual en las investigaciones de corte cualitativo, será en los propios capítulos dedicados a informar de los resultados donde se explicarán con mayor detalle las categorías de análisis que emergen del continuo diálogo entre los marcos teóricos y el *corpus* de datos.

En coherencia con nuestro posicionamiento teórico acerca de la identidad profesional, basándonos en los objetivos específicos que nos hemos marcado para la presente investigación, y considerando el tipo de datos que hemos obtenido durante el trabajo de campo, hemos optado por afrontar la interpretación de la información mediante estrategias de **análisis del discurso** (Gee, 2011; Íñiguez y Antaki, 1994; Íñiguez, 2003; Sisto Campos, 2012; Wortham, 2001).

Como defiende Íñiguez (2003), la legitimidad del análisis del discurso como método proviene de una determinada visión del lenguaje, que lo define como “acción sobre el mundo” (frente a una noción del lenguaje como una mera descripción o reflejo de realidades físicas, sociales o psicológicas) y que se articula en torno a determinadas premisas generales:

No ve el lenguaje como una simple marca de un grupo social (como sucede a veces en sociolingüística) [...], no establece el lenguaje como una ventana que permite ver o acceder a las ideas que las personas tienen en la cabeza, como hace por ejemplo la Psicología [...], entiende el lenguaje simultáneamente como indicador de una realidad social y como una forma de crearla [...], el lenguaje no está en la cabeza, sino que existe en el mundo [...], el lenguaje es visto más como una forma de construcción que como una descripción de nosotros/as mismos/as y de nuestro mundo. (p. 114)

Desde esta perspectiva, el discurso¹⁴ se entiende como el lenguaje-en-uso (Blommaert, 2005; Gee, 2011; Íñiguez, 2003; Schiffrin, 2011; Sisto Campos, 2012), esto es, como una práctica social situada en un determinado contexto y que puede tomar la forma de expresión oral, textos escritos u otras formas lingüísticas (gestos, posturas, vestimenta, símbolos). En este sentido, Íñiguez y Antaki (1994) definen el discurso como “un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales” (p. 63) y, a partir de esta definición, afirman que el análisis del discurso “consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa” (p. 63).

Definido de este modo, el análisis del discurso es un método coherente con la pretensión de estudiar la construcción de la identidad como conformada por procesos que tienen lugar en múltiples escalas espaciotemporales (Gee, 2000; Lemke, 2000; Wortham, 2006). En concreto, como afirman Bamberg, De Fina, y Schiffrin (2011) el análisis de posicionamientos es un tipo particular de análisis del discurso que resulta especialmente adecuado para estudiar la relación que existe entre determinadas interacciones discursivas situadas (micro, discurso-en-minúscula) y los procesos históricos, institucionales y culturales dentro de los cuales éstas cobran sentido (macro, Discurso-en-Mayúscula). Nos resulta clara la relación que existe entre esta forma de abordar el análisis del discurso y nuestra conceptualización sociocultural de la identidad profesional, que pone el énfasis en el estudio de la acción mediada y en el papel que desempeñan los posicionamientos durante el proceso de negociación de significados.

En su libro *How to do Discourse Analysis. A toolkit*, James Paul Gee (2011) propone un conjunto de 27 herramientas analíticas, con el objetivo de ayudar a los analistas del discurso a enfrentarse a sus datos, mediante unas preguntas específicas que contribuyen a guiar y centrar su mirada sobre la información recogida. Una de ellas es la herramienta de construcción de identidades (*“The Identities Building Tool”*), cuya utilización Gee (2011) explica del siguiente modo:

Para cualquier comunicación, pregunte qué identidad o identidades reconocibles socialmente el hablante está intentando ejercer [*enact*, en el original] o busca que otros reconozcan. Pregunte también cómo el lenguaje del hablante trata las identidades de otras personas, qué tipo de identidades el hablante reconoce en otros en relación con la suya propia. Pregunte, también, cómo el hablante está posicionando a otros, qué identidades les está “invitando” a aceptar. (p. 110, traducción propia)

Esta herramienta analítica es muy coherente con nuestra definición de la identidad profesional, y con la centralidad que tienen en nuestro marco teórico las nociones de significados ejercidos y los

¹⁴ Una explicación pormenorizada de la amplitud de definiciones que existen en torno a la noción de discurso excede los objetivos de esta tesis. Para una revisión se puede consultar Íñiguez (2003), Schiffrin (2011) y Sisto Campos (2012).

posicionamientos respecto a un “otro”. Si bien reconocemos la utilidad de esta herramienta como artefacto general que nos ayuda a enfrentarnos a los datos, consideramos que resulta necesario contar con dimensiones analíticas más pormenorizadas, que desarrollaremos a continuación, al explicar las fases que hemos seguido para realizar nuestro análisis del discurso

Procedimiento de análisis de la información

El procedimiento de análisis es el resultado de un continuo diálogo que hemos establecido entre los conceptos teóricos y los datos obtenidos durante el trabajo de campo, y se trata de un proceso que no ha sido lineal, sino más bien “en espiral” (Creswell, 2013). Sin perder de vista este carácter recursivo del proceso analítico, creemos que puede resultar útil explicitar las grandes fases por las que fuimos pasando durante el largo período de tiempo dedicado al análisis de la información, así como las principales decisiones que fuimos tomando en cada una de ellas. Como puede inferirse de las fases a las que haremos referencia, compartimos con distintos autores (Creswell, 2013; Gee, 2011; Gehrig et al., 2014; Gibbs, 2007; Stake, 1998) la asunción de que el análisis trasciende la mera categorización de los datos y, por tanto, que resulta adecuado considerar el proceso de transcripción o la propia escritura del texto final como parte de las actividades analíticas.

1ª Fase. Organización y preparación de la información.

Como hemos explicado anteriormente, toda la información obtenida mediante observación participante y entrevistas en profundidad fue grabada en audio. Por lo tanto, el primer conjunto de decisiones al que tuvimos que enfrentarnos estuvo relacionado con la **transcripción de la información** obtenida (qué, quién, cuándo y cómo transcribir). Nuestra primera decisión fue transcribir la totalidad del *corpus* recogido, principalmente por tres motivos de muy distinta naturaleza. En lo que respecta a cuestiones teórico-metodológicas, algunos autores (Gee, 2011; Gibbs, 2007; Íñiguez, 2003) afirman que para determinadas formas de hacer análisis del discurso resulta imprescindible la transcripción completa de todo el *corpus*. El segundo motivo está relacionado con mi propia experiencia al intentar realizar los primeros análisis (mientras seguía recogiendo información), y las dificultades que encontré para interpretar la información directamente a partir del audio y la sensación de que “por más veces que escuchara las grabaciones, siempre se me escapaba algo”. El tercer motivo es de tipo práctico, y está relacionado con la mayor facilidad de compartir materiales en formato escrito con otras personas, durante el proceso de triangulación entre investigadores (desarrollaremos esta cuestión en el último epígrafe del capítulo).

La segunda decisión que tomamos acerca de las transcripciones responde a cuándo hacerlas. Aunque resulta recomendable transcribir los datos de forma continua y sistemática durante el

trabajo de campo (Gibbs, 2007), yo no conseguí hacerlo de ese modo y las tareas de transcripción se extendieron más de lo previsto en el cronograma inicial del proyecto de investigación. En concreto, el período dedicado a hacer las transcripciones fue desde el inicio del trabajo de campo, en septiembre de 2010, hasta mayo de 2013 (a excepción de las dos últimas entrevistas a Inés, que realicé y transcribí posteriormente). Debido al amplio volumen de material que recogimos, si bien la mayor parte de transcripciones las hice yo misma, decidí contratar a otra persona (un investigador especializado en filología hispánica y clásica) para que transcribiera una parte del *corpus* (27 horas). Yo misma revisé posteriormente cada una de estas transcripciones, e introduje las modificaciones necesarias para que siguieran los mismos criterios.

Muchas de las decisiones relativas a las transcripciones estuvieron vinculadas a cómo llevarlas a cabo, debido a que somos conscientes de que éstas nunca son una copia literal y, por tanto, exigen una cierta interpretación (Del Olmo, 2008; Gibbs, 2007; Lemke, 1998). En concreto, y como se comprobará en los capítulos dedicados a los resultados, el estilo de transcripción utilizado no es excesivamente detallado, debido principalmente a que nuestros objetivos y herramientas analíticas no lo exigían. De este modo, hemos optado por no reflejar en las transcripciones la entonación (ascendente o descendente), la velocidad del habla, el volumen, las inspiraciones y aspiraciones, o el estiramiento de palabras, como se propone, por ejemplo, en el sistema notacional de Jefferson (Atkinson y Heritage, 1984). En cambio, sí decidimos incluir en el texto las repeticiones, las interrupciones, las equivocaciones, las risas, los silencios (cuando eran superiores a tres segundos) e información sobre el contexto en el cual la interacción tenía lugar (apoyándonos en la información recogida en el diario de campo). En el Anexo 3 se puede consultar la explicación de los signos utilizados en las transcripciones.

La última decisión que tomamos en relación con las transcripciones estuvo vinculada al dilema acerca de la adecuación de incluir o no las transcripciones completas dentro de los anexos de este trabajo. Después de consultar con distintos expertos en metodología y de valorar las ventajas e inconvenientes de cada opción, tomamos la decisión de no incluirlas, para garantizar el anonimato de todas las personas e instituciones implicadas y cumplir con nuestro compromiso de confidencialidad.

Una vez transcrito todo el material en archivos de texto independientes, utilizamos el software de análisis cualitativo NVivo 9 para organizar toda la información de la que disponíamos. A este respecto, cabe aclarar que, si bien el uso del programa NVivo 9 nos resultó de gran ayuda para organizar y manejar un *corpus* de datos tan amplio, no articulamos los análisis exclusivamente en torno a las posibilidades que ofrece este software, sino que en ocasiones llevamos a cabo otros procedimientos analíticos de carácter más “artesanal” y menos mediados por las limitaciones que presentan los programas informáticos de análisis cualitativo.

2ª Fase. Selección inicial de la información.

Aunque la transcripción también puede ser considerada como una primera selección inicial de la información (Gehrig et al., 2014), explicaremos a continuación los criterios que utilizamos para escoger, dentro del conjunto del *corpus*, aquellos fragmentos que posteriormente serían analizados con mayor detalle.

Para poder hacer esta selección inicial (o “reducción de datos”, como se suele denominar este proceso), leímos y/o escuchamos previamente toda la información de la que disponíamos (entrevistas, observaciones, diarios de campo, documentos), siguiendo el orden cronológico en que se había producido a lo largo del curso 2010-2011. Durante esta lectura, fui tomando notas descriptivas, proponiendo unas dimensiones de análisis provisionales y destacando aquellas cuestiones teóricas y conceptuales sobre las que debería seguir profundizando. Una vez que había tenido esta panorámica general del *corpus* completo, empezamos a tomar decisiones en relación con las partes del mismo a las cuales, a pesar de ser útiles para contextualizar y comprender la trayectoria profesional de Inés, debíamos renunciar en los sucesivos análisis más pormenorizados. La selección de esta información la realizamos en función de nuestra definición de la identidad profesional, nuestros objetivos de investigación y las características de la información que habíamos conseguido recoger durante el trabajo de campo.

La primera decisión que adoptamos durante esta fase fue excluir aquellas partes del *corpus* en las que se hiciera referencia a cuestiones de la vida personal de Inés. Así, aunque de algún modo pudiera ser informativo de la configuración de su identidad como orientadora, por razones éticas optamos por renunciar al análisis de los fragmentos en los que Inés hacía referencia a sus relaciones afectivas (pareja, familia, amigos) o a acontecimientos personales (viajes, mudanzas, etc.).

En segundo lugar, decidimos seleccionar las comunidades de práctica específicas (anteriormente descritas) que constituirían nuestras unidades de análisis y en las que analizaríamos la construcción identitaria de Inés. El criterio para seleccionarlas fue doble¹⁵: por un lado, la alusión a su presencia en estas comunidades de práctica debía ser frecuente en el discurso espontáneo de Inés; por otro lado, debíamos contar con suficiente información (y obtenida mediante distintos métodos) sobre su participación en las mismas. Utilizando estos criterios, hicimos una reducción del *corpus*, seleccionando aquellas partes en las que se hiciera referencia a las seis comunidades de práctica que aparecen en la gráfica 2.

En tercer lugar, dentro de todos los temas que surgían en torno a estas comunidades de práctica, elegimos seleccionar aquellos fragmentos en los cuales se hiciera referencia a dos grandes categorías

¹⁵ Al marcar ambos criterios como necesarios para la selección tuvimos que renunciar, por ejemplo, a una comunidad de práctica en la que Inés participó durante el curso 2010-2011, cuyo objetivo era diseñar un dossier individualizado de cada alumno con orientaciones psicopedagógicas para sus tutores, pero de la cual teníamos solamente información proveniente de entrevistas a Inés.

de análisis: 1) Significados sobre la profesión de orientador educativo, y 2) Significados sobre Inés como profesional. Dentro de ambas categorías, consideramos toda la información de la que disponíamos, independientemente de su origen (la propia Inés, otras personas o instituciones), del formato en el que se presentara (oral o escrito) y de la estrategia con la que se hubiese obtenido (observaciones participantes, entrevistas, o documentos).

Hay otro conjunto de selecciones del *corpus* que hemos ido haciendo durante el proceso de análisis, pero que son más específicas de cada comunidad de práctica y de los diversos objetivos que nos planteamos. Por ello, al comenzar cada capítulo de resultados, dedicamos las primeras páginas a explicar las decisiones analíticas particulares que fuimos tomando para la redacción de ese capítulo en concreto.

3ª Fase. Categorización

Una vez realizada la primera selección del *corpus* de datos, comenzamos el análisis pormenorizado de la información seleccionada. Como ya hemos adelantado, las categorías concretas que fuimos elaborando a partir de la reflexión teórica sobre nuestro material empírico se verán con claridad en el desarrollo de los capítulos dedicados a los resultados de la investigación (capítulos 3, 4, 5, 6 y 7). Sin embargo, aquí nos referiremos a las principales dimensiones que guiaron nuestros análisis y que se corresponden con los conceptos teóricos fundamentales que articulan el capítulo 1.

En coherencia con nuestro posicionamiento teórico, el conjunto de los análisis realizados tuvieron en consideración procesos identitarios que tenían lugar en distintas escalas espaciotemporales (Lemke, 2000, 2008; Wortham, 2006). Por lo tanto, los **niveles de análisis** a los que atendimos durante todo el proceso analítico se corresponden con:

- Contexto socio-histórico (Comunidad de Madrid - España)
- Contexto local (colegio Andersen y Máster en Psicología de la Educación)
- Comunidades de práctica (4ºA; Proyecto Artístico; Proyecto de Formación de Alumnos Delegados; Departamento de Orientación; Reuniones con tutor; Seminario de Reflexión sobre el Prácticum; Contexto de investigación)
- Trayectoria profesional (curso académico 2010-2011)
- Eventos de identificación

En términos vygotskianos, pudimos analizar el proceso de configuración de la identidad profesional de Inés considerando de modo conjunto algunos aspectos de su sociogénesis (a), mesogénesis (b y c), ontogénesis (d) y microgénesis (e).

En los **niveles sociogenético y mesogenético (a, b y c)**, nuestro interés radicaba principalmente en el análisis de los modelos de identidad del orientador educativo que se reivindica en cada uno de ellos; en otras palabras, estudiamos los significados con los que se define esta figura profesional en el contexto socio-histórico, los contextos locales y en cada comunidad de práctica en la que Inés participa. Para identificar estos modelos de identidad, atendimos tanto a los “significados declarados” como a los “significados ejercidos” acerca de los orientadores. Asimismo, nos fue de gran utilidad analizar los “significados en abstracto” (afirmaciones generales acerca de qué es ser un orientador educativo) y los “significados encarnados” (descripciones de orientadores concretos cuya práctica es considerada como ejemplar). Estos análisis responden en gran medida al objetivo específico 1, y los resultados obtenidos se pueden encontrar fundamentalmente en el capítulo 3.

Por otra parte, en estos niveles de análisis macrogenéticos identificamos también las voces de distinto nivel de generalidad (teóricas, institucionales, particulares) que estaban presentes en cada uno de estos contextos, con el objetivo de analizar posteriormente el modo en que éstas eran utilizadas por parte de Inés u otras personas como recurso para posicionarse y negociar significados.

En el **nivel ontogenético (d)** también utilizamos la anterior dimensión de análisis (modelo de identidad del orientador) para estudiar el modo en que Inés va construyendo progresivamente significados sobre su profesión. En coherencia con la naturaleza continua, dinámica y cambiante de las trayectorias profesionales, en este caso incluimos la dimensión de análisis longitudinal, estudiando el modo en que fueron evolucionando los significados con los que Inés fue definiendo a los orientadores educativos, durante el curso 2010-2011. De este modo, fuimos comparando cronológicamente estos significados e identificando los incidentes críticos que podrían estar explicando las variaciones que tenían lugar a lo largo del tiempo. Esta dimensión de análisis está muy vinculada al objetivo específico 2 de la investigación, y en el capítulo 4 están recogidos los principales resultados que hemos obtenido.

De forma complementaria, en este nivel ontogenético nuestro interés se focalizó en el análisis de las trayectorias de identificación de Inés en cada una de las comunidades de práctica profesionales en las que estaba inserta, es decir, el modo en que iba negociando significados sobre sí misma como orientadora mediante su participación en 4ºA, Proyecto Artístico y el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. También en este caso, el análisis fue de tipo longitudinal, con el objetivo de estudiar las transformaciones que tenían lugar en los significados (declarados y ejercidos) mediante los cuales se posicionaba como un determinado tipo de orientadora. Como modo de explicar la evolución de su trayectoria en cada comunidad de práctica, también identificamos los incidentes críticos que nos ayudaban a explicar los cambios que tenían lugar con el paso de los meses. Esta dimensión de análisis se deriva principalmente del objetivo específico 3, y los resultados obtenidos se pueden encontrar en los capítulos 5, 6 y 7 dedicados, respectivamente, a analizar la trayectoria de

identificación de Inés en 4ºA, Proyecto Artístico y el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados.

En el análisis **microgenético (e)** estudiamos los eventos de negociación de significados (sobre la profesión y sobre sí misma como profesional) que conforman la trayectoria profesional de Inés durante el curso 2010-2011. A pesar de que las categorías de análisis de este nivel son las que más claramente se van a desarrollar en los capítulos de resultados, queremos referirnos aquí a dos grandes dimensiones que han guiado nuestros análisis de los eventos de identificación.

Por un lado, el procedimiento del análisis de posicionamientos propuesto por Prados, Cubero, Santamaría, y Arias (2013) y Santamaría, Cubero, Prados, y de la Mata (2013) es el que ha guiado en gran medida nuestra aproximación a los datos pertenecientes a este nivel microgenético. En concreto, los pasos que hemos seguido son:

- Identificación de las posiciones que se establecen entre “yo” y “otro”.
- Identificación de las voces a través de las cuales se articulan dichas posiciones. Estas voces pueden ser de distinto nivel de generalidad (teóricas, normativas, institucionales o de personajes particulares), y nos dan información sobre las personas y sistemas axiológicos en los que se sustentan las posiciones adoptadas.
- Análisis del uso específico que se hace de las voces ventriloquizadas, como recurso para la negociación de significados. Como se verá en los resultados, las voces (de distinto nivel de generalidad) que una persona incorpora en su discurso pueden ser utilizadas para distintos fines identitarios, tales como la asimilación o la diferenciación respecto a un “otro”, la legitimación de la propia posición a través de otras voces, etc.
- Descripción de los posicionamientos resultantes del diálogo que tiene lugar entre las distintas posiciones articuladas por voces. En este sentido, hemos analizado el resultado del proceso de negociación mediante el cual las posiciones son aceptadas, rechazadas, cuestionadas, mantenidas, transformadas, reivindicadas, etc.

Por otro lado, cuando nos enfrentamos al análisis de discurso narrativo (por ejemplo, *small stories* o narraciones autobiográficas), hemos identificado sistemáticamente los personajes a los que el narrador hace referencia, la voz que les atribuye (voicing), y el posicionamiento que el narrador adopta ante ellos y ante los interlocutores (Wortham, 2001). Asimismo, cuando analizamos material narrativo hemos seguido las sugerencias de Wortham (2001) y Bamberg (2004) vinculadas a la pertinencia de distinguir siempre entre el evento narrado (aquellos acontecimientos que se están relatando) y el evento narrativo (constituido por la propia actividad de narrar). Como se verá en los capítulos 4, 5, 6 y 7, con frecuencia comparamos los significados que se reivindican y los posicionamientos que se adoptan en estos dos tipos de eventos (narrado y narrativo), con el

objetivo de analizar el nivel de congruencia o incongruencia que existe entre ambos, así como el modo en que –en conjunto– suponen un recurso para la configuración identitaria.

4ª Fase. Presentación de los resultados

Compartimos con varios autores la afirmación de que la escritura de los resultados de una investigación es parte del proceso de análisis (García Pérez, 2014; Gehrig et al., 2014; Gibbs, 2007). Durante la redacción del texto final que presentamos en esta tesis tuvimos que seguir tomando muchas decisiones de distinta naturaleza: qué estilo de escritura adoptar, cómo organizar narrativamente los resultados, qué formas de representación utilizar (texto, imágenes, tablas, gráficos), qué citas incluir y de cuáles prescindir.

La mayor parte de las decisiones que hemos tomado en relación con la escritura se verán manifestadas en los próximos cinco capítulos, dedicados a los resultados de la investigación; aun así, queremos explicitar aquí algunas de ellas. En relación con las **formas de representar** los resultados, la mayor parte de los capítulos están conformados por texto, pero hemos utilizado también otros recursos de representación (principalmente, tablas y diagramas) para resumir visualmente los principales resultados obtenidos en cada capítulo. Somos conscientes del riesgo que asumimos al plasmar procesos tan complejos, dinámicos y multidimensionales en una sola imagen, ya que es fácil que esta “cosificación” propicie interpretaciones simplistas y lineales. A pesar de reconocer este peligro, hemos concluido que era pertinente hacerlo, considerando la longitud de los capítulos, el amplio volumen de información que presentamos y, por tanto, la ayuda que podría suponer para guiar la lectura.

Otra decisión que tuvimos que tomar está relacionada con la **incorporación de las citas** extraídas del trabajo de campo. El primer dilema al que nos enfrentamos se refiere a la longitud de los fragmentos que incluíamos. Por un lado, sabemos la importancia que tiene, en la investigación cualitativa, facilitar al lector el suficiente contexto para que pueda entender la cita que se presenta y valorar las interpretaciones. Por otro lado, somos conscientes de que no es adecuado que un documento de estas características sea excesivamente largo (al menos, en este momento histórico y en esta disciplina). Teniendo en cuenta ambos argumentos, durante la redacción de los resultados hemos intentado buscar un equilibrio que nos permita colocar las citas textuales dentro de su contexto de producción, de una manera relativamente sucinta. También vinculado con lo anterior, hemos decidido subrayar algunas partes de las citas incluidas, con el objetivo de guiar la atención del lector hacia aquellos aspectos de las mismas que nos parecían especialmente significativos. Esta decisión la tomamos a pesar de conocer los argumentos de algunos autores (principalmente pertenecientes a la sociolingüística), que afirman que el subrayado de las citas implica imponer una determinada mirada y, por tanto, sesgar la lectura del fragmento.

Por último, en lo que respecta al **estilo de redacción**, hemos adoptado un estilo narrativo y hemos utilizado la primera persona del plural (frente al estilo impersonal, más habitual en Psicología), por enfatizar –también en nuestras elecciones lingüísticas– nuestro posicionamiento epistemológico y nuestra convicción de que ninguna “realidad” existe independientemente de nuestros intentos de describirla (Bruner, 2006).

CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Cada vez son más los autores que subrayan la necesidad de que en los trabajos de corte cualitativo se dedique suficiente atención a la reflexión sobre la calidad de las investigaciones llevadas a cabo (Creswell, 2013; Denzin y Lincoln, 2011; Flick, 2014; Gehrig et al., 2014). Todos ellos coinciden en que los criterios de calidad utilizados en los trabajos cuantitativos (principalmente, asociados a su fiabilidad y validez) no son extrapolables a la metodología cualitativa debido, principalmente, a sus distintas asunciones filosóficas y objetivos. Sin embargo, ello no exime a los investigadores cualitativos de la responsabilidad de desarrollar otros criterios y procedimientos apropiados para abordar la cuestión de la calidad de sus investigaciones (Flick, 2014).

Dedicaremos este último epígrafe justamente a hacer explícitas las estrategias que hemos puesto en marcha en la presente investigación con el objetivo de garantizar el rigor metodológico y su calidad. Para hacerlo, nos basaremos principalmente en la propuesta de Creswell (2013) acerca de las estrategias de validación más frecuentes en investigación cualitativa.

Algunos autores proponen el **compromiso prolongado y la observación persistente en el campo** como estrategias adecuadas para aumentar la calidad de las investigaciones cualitativas (Creswell y Miller, 2000; Creswell, 2013; Flick, 2014). Como hemos explicado al plantear nuestro diseño de investigación, la recogida de información no solo ha coincidido con todo el período de tiempo en el que Inés estuvo realizando su prácticum (el curso 2010-2011), sino que también mi presencia en el campo era bastante frecuente (entre 2 y 4 veces a la semana).

Otra estrategia en la que coinciden muchos autores es la **reflexividad**, esto es, la reflexión sistemática y reconocimiento del papel que desempeña el investigador durante todo el proceso de investigación y en la construcción del conocimiento (Creswell, 2013, 2014; Dunker y Parker, 2008; Flick, 2014; Gehrig et al., 2014; Gibbs, 2007; Serrano y Gordo, 2008). Como afirman Gehrig et al. (2014), ello implica hacer explícitos, entre otras cuestiones, el posicionamiento teórico, ideológico y filosófico del investigador, sus intereses y biografía, los dilemas éticos a los que ha tenido que enfrentarse, o los condicionantes externos (tiempo, recursos, acceso) que han influido en las decisiones tomadas. En el caso concreto de los estudios sobre identidad, es necesario que esta reflexividad se refiera también al reconocimiento del propio investigador como una alteridad más

que necesariamente incide en la configuración identitaria de las personas que son estudiadas (Alejos, 2006). La importancia que en este trabajo concedemos a la reflexividad es el motivo por el que hemos dedicado una considerable parte de la introducción de la tesis y de estos dos primeros capítulos a hacer explícito “el lugar” desde el cual abordamos la investigación, por un lado, y es lo que justifica nuestra consideración del contexto de investigación como una comunidad de práctica más dentro de la cual Inés construye su identidad profesional, por el otro.

Vinculado a lo anterior, la descripción abundante y la **transparencia** durante todo el proceso son otros criterios que debería cumplir una investigación cualitativa para mejorar su calidad (Creswell, 2013; Flick, 2014; Gehrig et al., 2014; Stake, 1998). En coherencia con ello, a lo largo de todo el texto nos hemos preocupado por hacer explícitas las decisiones metodológicas que hemos ido tomando en las distintas fases de la investigación, desde la selección del caso hasta las decisiones relativas a la escritura del informe final. Asimismo, en los capítulos dedicados a la presentación de los resultados esta transparencia se traduce en el hecho de que ofrecemos suficiente información contextual y no reformulamos las palabras de los participantes, sino que incluimos directamente sus voces -a través de las transcripciones literales- a partir de las cuales posteriormente hacemos nuestros análisis.

Uno de los procedimientos más extendidos para promover la calidad y rigor de las investigaciones cualitativas es la triangulación (Bericat, 1998; Creswell, 2013; Denzin y Lincoln, 2011; Flick, 2009, 2014; Gehrig et al., 2014; Stake, 1998). En este trabajo hemos llevado a cabo tres tipos de triangulación: de métodos, de investigadores y de participantes. En relación con la **triangulación de métodos**, como explicamos anteriormente, durante el trabajo de campo utilizamos distintas estrategias de obtención de la información, que nos permitieron –en su conjunto- tener una imagen de nuestro objeto de estudio más compleja y “caleidoscópica” (Flick, 2014), en la medida en que cada método nos permitió acceder a distintas manifestaciones y formas de construcción de la identidad profesional. De este modo, mediante la triangulación entre métodos nuestro objetivo no era tanto confirmar una misma información mediante diferentes técnicas (aspiración inicial de Denzin, sobre las que recibió fuertes críticas y que posteriormente rectificó), sino más bien que los métodos fueran complementarios y nos ayudaran a comprender mejor el proceso de configuración identitaria de Inés. Como se comprobará en los capítulos de resultados, hemos decidido hacer explícitas tanto las convergencias como las discrepancias que encontramos entre la información obtenida mediante diferentes técnicas, y siempre hemos procurado explicarlas desde nuestros marcos teóricos.

En segundo lugar, hemos realizado una **triangulación entre investigadores**, compartiendo tanto el diseño metodológico como los análisis preliminares en contextos académicos, tales como consultas con expertos, seminarios de investigación, simposios y congresos. Asimismo, los análisis realizados y los borradores de algunos capítulos de resultados fueron revisados y discutidos –

además de por la directora de la tesis- por parte de tres investigadores especializados en el ámbito de la educación, dos de ellos doctores en Psicología y otro doctor en Sociología.

En tercer lugar, uno de los principales procedimientos que pusimos en marcha para aumentar la credibilidad y calidad de nuestras interpretaciones fue la **triangulación con los participantes**¹⁶. Para ello, solicité a la propia Inés que revisara los borradores de los capítulos de resultados, con el objetivo de que comprobara si sus actuaciones y palabras estaban correctamente recogidas, y que valorara en qué medida consideraba adecuados nuestros análisis. Asimismo, le ofrecí la posibilidad de que “dialogara” con los documentos, haciendo explícitos los pensamientos, recuerdos o emociones que le evocaba la lectura (ver en el Anexo 2 el texto que envié a Inés solicitándole su participación en el proceso de triangulación). Inés leyó los borradores de los capítulos 4, 5, 6 y 7 y nos devolvió por escrito sus valoraciones y comentarios. En prácticamente la totalidad de los casos, estuvo de acuerdo con las interpretaciones que realizamos sobre su trayectoria y afirmó sentirse reconocida en el texto. En aquellas escasas ocasiones en las que mostró algún desacuerdo con nuestros análisis tomamos dos tipos de medidas. Por un lado, cuando su desacuerdo no alteraba nuestra interpretación general de los datos y su análisis alternativo nos parecía plausible, cambiamos directamente el texto, incorporando la perspectiva de Inés. Por otro lado, cuando -a pesar de conocer su perspectiva- considerábamos que contábamos con suficientes evidencias para mantener nuestra interpretación, hicimos referencia explícitamente al desacuerdo en el propio texto.

Complementariamente a la triangulación con Inés, también solicité a otras personas centrales en la trayectoria de la orientadora novel que revisaran los capítulos de resultados. En concreto, Andrés (su tutor académico), Teresa (su tutora profesional), Claudia (una de las profesoras del Seminario) y Vero (la profesora de Proyecto Artístico) leyeron las partes de los capítulos en los que se hacía referencia a ellos y en los que se analizaba su influencia sobre la trayectoria profesional de Inés. También en este caso, la solicitud consistía en que valoraran la adecuación de los análisis que hacíamos sobre sus palabras o actuaciones y, a partir de sus comentarios, cambiamos la redacción del capítulo o bien hicimos explícitas sus interpretaciones alternativas. Todos estos profesionales mostraron mayoritariamente su acuerdo con nuestros análisis y nos manifestaron su sorpresa y satisfacción respecto al análisis “microscópico” que habíamos hecho de sus discursos.

Además del valor que supone esta triangulación con los participantes para garantizar la calidad de la investigación, coincidimos con Halquist y Musanti (2010) en que esta estrategia enfatiza su protagonismo dentro de la investigación y propicia la reflexión sobre su propia práctica profesional. Consideramos que ello implica una cierta **reciprocidad** con los participantes (Creswell, 2013; Del Olmo, 2010), que resulta muy deseable en cualquier tipo de investigación. Esta reciprocidad

¹⁶ Esta estrategia es denominada de distintas maneras, según los autores. De este modo, se trata de un procedimiento equivalente a la “revisión de los interesados” (Stake, 1998), “*member checking*” (Creswell, 2013), “validación comunicativa” (Flick, 2014) o “triangulación de sujetos” (Santos Guerra, 1990).

también la intentamos poner de manifiesto durante el período de trabajo de campo; en concreto, aprovechando mi presencia en el aula de 4ºA como observadora, la directora del departamento de orientación del colegio me solicitó que realizara un registro conductual de dos alumnos de esa clase y, una semana después, que hiciera otro registro en un aula de educación infantil. Durante estas observaciones Inés no estuvo presente ni compartí con ella mis impresiones al respecto y, evidentemente, mi participación en estas actividades no constituyó parte del *corpus* de datos de la presente investigación.

El último elemento al que queremos hacer referencia está relacionado con las **cuestiones éticas** que están implicadas en cualquier proceso de investigación. Flick (2014) defiende que existe un estrecho vínculo entre la ética y la calidad en la investigación cualitativa y que esta relación puede ser analizada, al menos, desde tres puntos de vista:

Desde el primero, la calidad se ve como una condición previa para una investigación éticamente sólida. En ese sentido, podemos afirmar que es poco ético hacer una investigación cualitativa que no haya reflexionado sobre cómo asegurar su calidad y sin estar seguro de que, al final, ese trabajo será un buen ejemplo de investigación [...] El segundo punto de vista ve la reflexión sobre los problemas éticos [...] como un rasgo de calidad de la investigación. Por consiguiente, esta clase de reflexión ética se convierte en un paso necesario en el proceso de investigación [...] [Según el tercer punto de vista] investigar conforme a los estándares de calidad puede afectar a los problemas éticos. (p. 28)

Consideramos que de cualquiera de estos puntos de vista se deriva la necesidad de que los investigadores reflexionen sobre los dilemas éticos a los que se enfrentan durante todo el proceso de investigación. A lo largo del capítulo hemos hecho referencia a algunos de estos dilemas, tales como la pertinencia o no de incluir las transcripciones completas del *corpus*.

Otro dilema al que nos enfrentamos está relacionado con el equilibrio entre la necesidad de hacer una descripción muy minuciosa y detallada de las personas y sus contextos, por un lado, y nuestro compromiso de mantener su anonimato¹⁷, por el otro. Como se verá en los siguientes capítulos dedicados a los resultados, ante este dilema hemos tomado la decisión de priorizar en todo momento la confidencialidad, incluso a pesar de que ello implicara una descripción menos rigurosa de las características de los escenarios y personas mencionadas.

En esta misma línea, ofrecimos la posibilidad a los participantes de que, durante su revisión de los textos, indicaran aquellos fragmentos que preferían que no aparecieran en el documento definitivo. Asimismo, cuando tuvimos que seleccionar entre diferentes citas textuales para ilustrar un

¹⁷ Como es obligatorio en cualquier investigación de estas características, los nombres de todos los participantes e instituciones a las que hacemos referencia son ficticios. Asimismo, antes de comenzar el trabajo de campo pedimos a Inés que firmara un documento expresando su consentimiento para participar en la investigación, y pedimos autorización al centro y a los tutores de Inés para llevarla a cabo.

determinado fenómeno, siempre escogimos aquellas en la que no hubiera información sensible o personal.

RESULTADOS

INTRODUCCIÓN AL BLOQUE 1

Como ya adelantamos en la introducción de la tesis, los capítulos dedicados a los resultados de la investigación han sido agrupados en dos grandes bloques. El primero de ellos está conformado por dos capítulos (3 y 4) y se dedicará al análisis de los modelos de identidad del orientador educativo en distintas escalas espaciotemporales. En concreto, en el capítulo 3 estudiaremos el modo en que se entiende a esta figura profesional en el contexto socio-histórico (en España y, en particular, en la Comunidad de Madrid), en los principales contextos en los que Inés está inserta (el colegio Andersen y el Máster en Psicología de la Educación), y en las comunidades de práctica específicas en las que participa. En el capítulo 4, por su parte, analizaremos la evolución del modelo de identidad de Inés, esto es, cómo se va transformando el modo en que la orientadora novel define a los orientadores educativos durante el curso académico 2010-2011. En el segundo bloque analizaremos las trayectorias de identificación de Inés en las principales comunidades de práctica en las que desempeña su trabajo como asesora: el aula de 4ºA de Primaria (capítulo 5), las clases de Proyecto Artístico en dos grupos de la ESO (capítulo 6) y el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados (capítulo 7).

Antes de adentrarnos en el análisis de la construcción de la identidad profesional de Inés durante su inserción profesional, nos referiremos a continuación a tres cuestiones que consideramos que ayudarán al lector a situar los análisis de los próximos capítulos. En primer lugar, realizaremos una breve presentación de la trayectoria formativa de la orientadora novel hasta el momento en el que comenzó a realizar su prácticum en el colegio Andersen, así como los motivos que la llevaron a elegir este centro de prácticas. En segundo lugar, explicaremos la planificación que los tutores de Inés diseñaron para su inserción profesional. Por último, resumiremos en un eje cronológico la trayectoria de la orientadora novel durante todo el curso académico 2010-2011.

En la entrevista en la que solicito a Inés que narre su biografía profesional, la orientadora novel divide su trayectoria de formación en cuatro períodos, como recurso para organizar su propia experiencia. En concreto, se refiere a la licenciatura de Psicología (2003-2009), el prácticum de la licenciatura (2008-2009), el Máster en Psicología de la Educación (2009-2010) y la elección del prácticum del Máster (2010-2011), período en el que se centra la presente investigación.

Como podemos ver en el siguiente fragmento de la entrevista, Inés describe cómo fueron cambiando sus intereses profesionales durante la realización de la licenciatura, identificando determinados incidentes críticos que supusieron puntos de inflexión en su trayectoria. En concreto se refiere a su experiencia de Erasmus en Finlandia, y a la asignatura de Psicología de la Educación que realizó con Claudia –quien años más tarde fue, como ya hemos explicado, su profesora de los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum de Máster–.

M - Ahora lo que vamos a hacer es, eh... que me cuentes cómo has llegado hasta aquí, quién eres. Cuéntame, pues eso, qué has estudiado, qué cosas han ido pasando para que llegues hasta donde estás ahora

I - Bueno, yo me llamo Inés, tengo 24 años, para 25. Estudié la licenciatura de Psicología. Ehm.... Y... ahora he estudiado el Máster de Psicología de la Educación. Entonces, en la carrera, eh... mis intereses iniciales iban por la clínica, porque en realidad era también lo que más conocía [...] en 4º de carrera me fui de Erasmus a Finlandia [...] y allí vi otro sistema educativo. Y ahí fue cuando, en realidad me empecé a apasionar con el tema del profesorado. [...] Y entonces, llegué aquí y en mi 5º año cursé casi todas las de 4º obligatorias, entre ellas Psicología de la Educación, que fue realmente la que me giró totalmente. [...] Y digo que me giró porque... o sea yo en realidad sabía que me gustaba la psicología. Tiré a la psicología clínica porque me gustaba y porque en realidad era lo que conocía, pero no... [...] Entonces, yo dije “Dios mío, me encanta, me encanta la educación, la educativa”. Entonces, pues eso, aunque las optativas ya las había cursado y eran mucho de clínica, pues decidí hacer el prácticum en, en educativa.

Entrevista a Inés 3 (19.10.2010)

Al hablar de su prácticum de licenciatura en un departamento de orientación, reconoce que al comenzar sus prácticas no sabía qué era un orientador, y explica cómo fue cambiando –con el paso de los años- el modo de valorar su participación en ese centro, y cuáles fueron los elementos que contribuyeron a esta resignificación de su experiencia.

I – O sea, a mí me apetecía muchísimo el contacto con los niños. También soy monitora de ocio y tiempo libre desde... y he hecho voluntariado desde hace mucho tiempo, entonces me gusta mucho trabajar con los niños. Entonces, yo tenía esta idea de... no soy un profe, pero en realidad no sé lo que es el orientador, pero... no es un profe, pero no sé lo que es, pero quiero estar con los niños. Y entonces Claudia, en ese sentido, me abrió los ojos y dijo “El orientador debería trabajar con los profesores”. O sea, en clase, en aula, muy poco. O nada. O muy poco. Entonces, salí de ahí diciendo “pues no sé si orientadora es lo que quiero o no pero tal, voy a probar” porque como quiero estar en un cole y la figura de psicólogo en un cole es el orientador, voy a probar. Entonces, hice las prácticas. [...]

M - ¿Y qué tal fue, qué tal fueron las prácticas en el colegio Hermanos Grimm?

I – Pues, muy buenas. Ahora lo veo ya con otros ojos y veo que no tan buenas. O sea, no aprendí tanto como creía que había aprendido.

M - ¿Crees que es distinta la percepción que tienes ahora sobre lo que fueron las prácticas que la que tenías, por ejemplo, cuando acabaste las prácticas?

I – Total. Blanco y negro.

M – ¿Por qué?

I – Eh... bueno, yo fui súper crítica con las prácticas. De hecho, mi Memoria eh... la escribía pensando en Claudia, entonces fui súper crítica [...] O sea, fue muy crítica, pero mm...pero ahora soy mucho más crítica. O sea, el... Pues el marco teórico que me ha dado el Máster, eh... me enseñó otro tipo de orientación y otro tipo de mm... pues... si de... de sentido, de pregunta, que no me había planteado antes. O sea, ahora lo... lo integro...no lo integro, pero lo... lo rumio, lo que he estado dando en el Máster. O sea, lo he estado haciendo durante el Máster, no es que lo esté haciendo ahora. Pero, de hecho, me sirve un montón.

M - ¿Qué es lo que te sirve?

I – O sea, haber tenido las prácticas antes y luego el año de Máster, eh... lo agradezco muchísimo, porque me puedo aferrar a algo, para pensar y para rebatirlo ahí en mi cabeza. Entonces, ahora soy mucho más crítica. O sea, creo que las críticas que tuve en su momento, creo que las mantendría (silencio). Pero añado otras. [...] Entonces, me di cuenta que... aunque ya me había dado cuenta (ríe) me reafirmé en que había hecho mucho, pues, orientación de... despacho. Qué... que he hecho muchas pruebas, pero que he hablado muy poco con los profes, no he hablado. O aunque sea, he participado muy poco en reuniones, aunque no haya hablado yo. Bueno, poco, creo que en una en un año.

Entrevista a Inés 3 (19.10.2010)

Al seguir relatando su biografía académica y profesional, Inés comenta que al acabar la licenciatura decidió realizar el Máster en Psicología de la Educación, y explica el modo en que ello transformó su manera de entender la orientación educativa.

M – Entonces, terminaste las prácticas ¿y luego...?

I – Ah, lo del Máster. Pues me enteré del Máster, eh, no sabía qué hacer con mi vida. O sea, sabía que quería dedicarme a orientación, pero no sabía por dónde tirar... y... y me enteré del Máster y vi que lo coordinaba Claudia. [...] Y a mí el hecho de... o sea, la figura de Claudia me da muchísima seguridad. Y dije, pues de cabeza. Entonces, eh...pues he hecho este Máster. [...]

M - ¿Con el Máster bien? ¿Te sirvió para, por ejemplo, para decidir el centro de prácticum?

I – Con el Máster muy bien. Demoledor. Mucho curro, mucho curro, mucho curro. Mucho aprendizaje, mucho aprendizaje

M - ¿Qué cosas recuerdas que hayan cambiado tu manera de entender el trabajo de un orientador, por ejemplo?

I – JÓ. Eh... Si digo “todo” quizás es demasiado, pero casi todo, desde luego. [...] O sea me ha cambiado mucho la visión, tener una visión como más sistémica de las cosas. Eh... intentar ser como más... analítica de.... o sea, vista unas prácticas, como hacer el esfuerzo de “vamos a intentar ver qué hay debajo” o, o sea, qué concepciones hay debajo ¿no?

trabajar más sobre las concepciones, la importancia... He visto la importancia de las concepciones y... el cambio, aunque me parece muy difícil. Pero yo me he convencido de que eso funciona así. Me lo he creído y... hasta que no se demuestre lo contrario, seguiré. Y... mmm... entonces, bueno, también la misma figura del orientador he descubierto que hay muchos orientadores, que hay diferentes maneras de entender la orientación. Yo estaba feliz porque en general mucho de lo que vi en el colegio Hermanos Grimm de mi orientador me gustaba, y ahora veo que me gusta más otra, otro tipo de orientación. Y... entonces, bueno, o sea, de cara a... la orientación psicopedagógica en cole, me ha cambiado casi todo. De cara a entender a los niños, también. Eh... Y el prácticum...

Entrevista a Inés 3 (19.10.2010)

Por último, como vemos en el siguiente fragmento, Inés relata el proceso que le llevó a tomar la decisión de hacer las prácticas profesionales del Máster en la plaza que se ofrecía en el colegio Andersen.

M - ¿Cómo llegaste a este prácticum?

I – Pues me planteé hacer [un prácticum de] investigación. [...] Entonces, estuve pensando investigación, pero al final decidí que lo que seguro, seguro, seguro quiero es trabajar, entonces, por profesional. Y luego, eh... Cuando vi la oferta de plazas, había otras cosas muy tentadoras [...] Entonces, me costó mucho también decidir. La plaza de prácticum me costó muchísimo.

M - ¿Por qué la decidiste? ¿Por qué decidiste este?

I – Ehm... pues decidí que yo había empezado por orientación, que me gustaba mucho. Creo que el papel de un orientador en un cole es muy importante, y... pues que sigue encajando con lo que quiero hacer en mi vida. Entonces dije “sigo por orientación”. Entonces “¿qué hago?, ¿orientación en equipo o centro?” Entonces, bueno, me habían hablado mucho de un psicólogo, que estaba en un EOEP, un psicólogo muy bueno, Rubén. [...] Y aunque no me gusta mucho la orientación de los equipos, eh...o sea, me gusta mucho más en un cole, aunque tiene sus contras, me quedo con la orientación en cole. Pues quería probar en un equipo porque... tampoco descarto en un futuro hacer oposiciones. Pero si cogía un equipo quería un buen equipo, entonces mi primera opción fue en un equipo, el equipo que tenía Rubén, y mi segunda opción el Andersen, que es el centro en el que estoy. Entonces, hubo un cambio... pues Rubén concursó, no sé si se dice así, pero cambió de equipo, y la plaza está ligada al equipo, no a Rubén, con lo cual yo me agobié un montón porque dije... o sea, yo suelo ir detrás de las personas... buenas. Entonces, igual que el Máster lo hice con ojos cerrados por Claudia y otras cosas las hago con los ojos cerrados por... pues el Andersen, por Andrés. [...] Entonces fenomenal, muy contenta.... Con la plaza y con mi tutor. Y muy contenta.

Entrevista a Inés 3 (19.10.2010)

Inés comenzó sus prácticas profesionales en el colegio Andersen el 4 de octubre de 2010. Considerando que Inés estaría en el centro solamente durante el primer cuatrimestre¹⁸, su tutora profesional –Teresa- y su tutor académico –Andrés- habían planificado que esos cuatro meses de prácticas se estructuraran en dos fases sucesivas y complementarias. La primera de ellas, durante el mes de octubre, tendría como objetivo que Inés pudiera hacerse una “fotografía” general del colegio, siendo observadora en las distintas etapas, proyectos y reuniones. En la segunda fase, entre noviembre de 2010 y enero de 2011, centraría su participación en una única clase, con la finalidad de asesorar en un contexto situado, basándose en las necesidades específicas de los alumnos y maestra de un grupo concreto. Por motivos que explicaremos más adelante, la clase que los tutores eligieron es 4ºA de Educación Primaria, cuya maestra es Lucía, y en la cual Inés está presente tres días a la semana. En los siguientes fragmentos se puede observar el modo en que Inés y sus tutores explican y justifican esa organización de los meses de prácticas.

I – Pues básicamente durante octubre lo que voy a hacer es ir tocando... bueno, todos los ciclos, todos los niveles y... y otras cosas que son más... que trascienden ¿no? O sea, el... o sea en la biblioteca hay un proyecto que va por todos los cursos... y luego el proyecto artístico me parece que también está en todos los cursos, entonces... un poco como para hacer una fotografía del cole, de cómo trabaja todo el cole pues voy a pasar casi por todos los cursos. [...] Esto es en octubre y luego la idea es que me centre mucho, me parece que iba a ser 3 días en 4º de Primaria A.

Entrevista a Inés 2 (14.10.2010)

T - Este colegio es demasiado grande. Entonces, al principio, lo que intentamos es que conociera el colegio de forma global. Entonces, hicimos un programa donde ella iba a entrar desde infantil hasta secundaria, la obligatoria, en distintas aulas, para que viera un poco la diversidad que hay en el colegio. Una vez hecho eso, que le daba un panorama un poco general de lo que iba el centro... desde luego, yo no pretendía que con eso se llevara más que una idea superficial [...] Pero una vez que estaba situada en el colegio, pues... yo pensé que podía ser bueno para ella estar en un aula concreta y elegí un aula que, por un parte, ese aula necesitaba eh...que alguien estuviera compartiendo y necesitaba ayuda, y por otra parte, tenía unas características como aula donde había que hacer mucha orientación, se podía hacer mucha orientación o aprender mucho.

Entrevista a Teresa (17.05.2011)

¹⁸ Como desarrollaremos en el capítulo 7, a pesar de que se trataba de unas prácticas intensivas -que durarían cuatro meses- Inés participó en el centro durante todo el curso académico 2010-2011, debido a su implicación en el Proyecto de Formación de Alumnos Delgados.

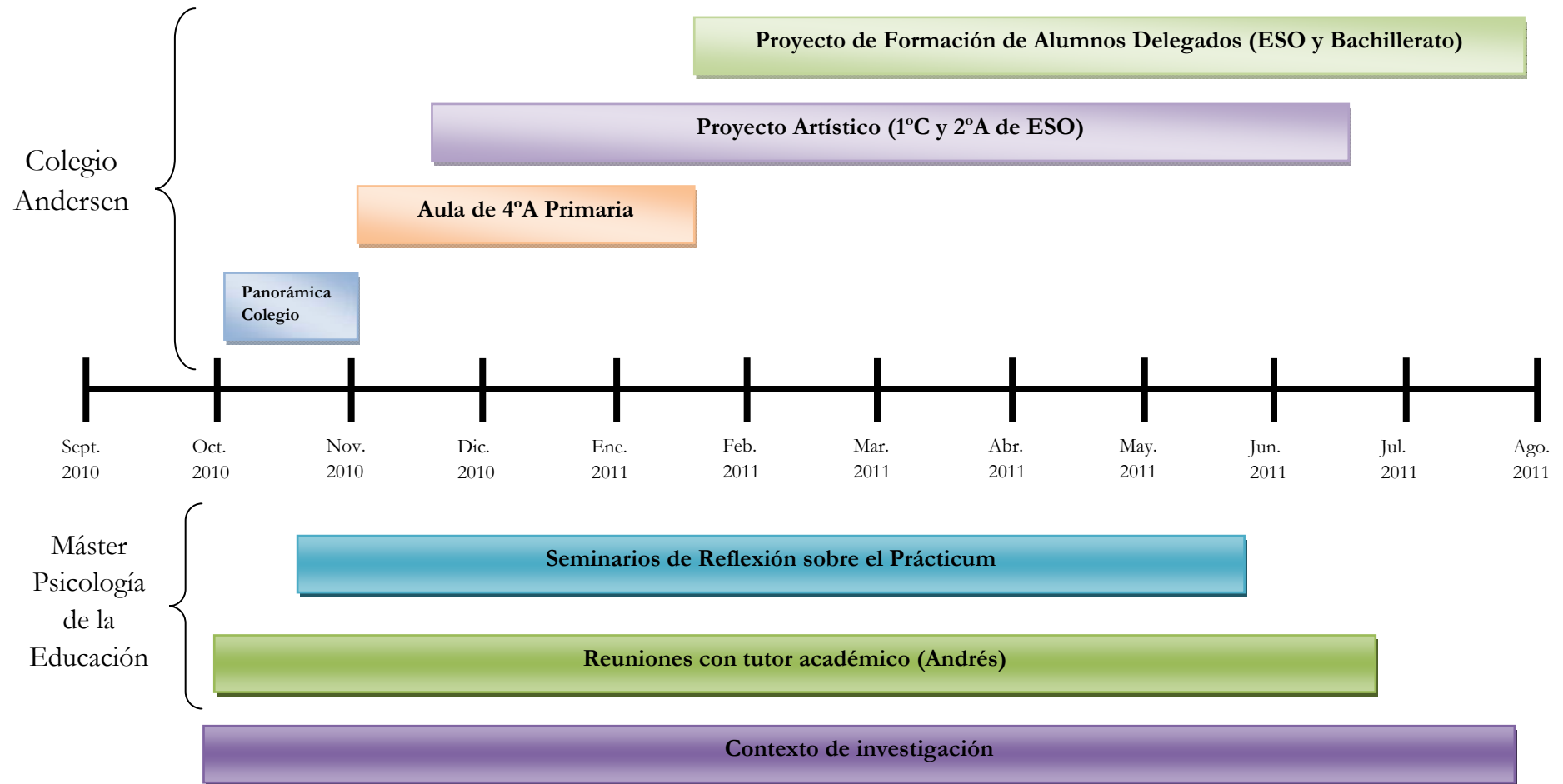
A - Como he tenido un poco de ascendencia sobre esa situación, intenté que tuviera un primer período de inmersión un poco a lo largo de todas las etapas para que pudiera ver... pues porque yo creo que, a veces, los estudiantes en particular de psicología conocen poco de los centros escolares. [...] Me pareció que podía ser bueno para ella que viera unas aulas de infantil, de primaria y de secundaria. Y que pudiera estar un día, más o menos, en cada uno de los grupos, haciéndose una imagen de cómo es un aula de educación infantil, cómo es un aula de primaria, intentando estimular de nuevo su reflexión. Sería esa idea de decir “distánciate un poco, para que tú veas... no solamente que estés, digamos. Tienes que abrir tus ojos, esos ojos si no hay un marco conceptual, pues no verás nada”. [...] Entonces, con esa intención, organizamos el primer bloque. Hemos pensado que como solo va a estar tres meses, pues un mes, más o menos, se ha invertido en conocer los distintos... niveles, cursos. [...] Pues junto con eso, también algunas de las cosas que se hacen en el centro. Pues hay un plan lector importante, que tiene la biblioteca como el corazón. También hay un proyecto artístico. Y con el equipo de orientación. Y que por otra parte que estuviera presente, sin restricciones, porque no habría ningún motivo, en las reuniones de coordinación. [...] Y el segundo bloque, pensamos que lo mejor era... bueno, buscando lo que los centros también te piden “bueno, vale, sí, pero échanos una mano también”. Pensamos que era bueno que se insertara en un... que tomara un...que cerrara el foco en un grupo.

Entrevista a Andrés (17.11.2011)

En los anteriores fragmentos vemos que los tutores de Inés justifican esta planificación de sus prácticas aludiendo, por un lado, al equilibrio entre tener “un panorama general” del centro y focalizar el trabajo en un aula específica. Por otro lado, y en coherencia con su modelo de identidad para los orientadores, Andrés señala que esta organización facilitará la reflexión por parte de Inés.

Si bien la planificación de sus tutores estaba prevista exclusivamente para el primer cuatrimestre, y solo implicaba la participación continua de Inés en una comunidad de práctica (el aula de 4ºA), con el paso del tiempo decidieron que extendiera su presencia en el colegio hasta final de curso y que participara también en otras comunidades de práctica (Proyecto Artístico y Proyecto de Formación de Alumnos Delegados). En el siguiente eje cronológico resumimos visualmente las trayectorias de Inés en cada una de las comunidades de práctica en las que participó durante el curso 2010-2011.

Gráfica 3. Eje cronológico del curso 2010-2011. [Elaboración propia]



CAPÍTULO 3. MODELOS DE IDENTIDAD SOCIO-HISTÓRICOS Y LOCALES

INTRODUCCIÓN

Con este capítulo nos planteamos dos objetivos fundamentales y estrechamente interrelacionados. El primero es presentar los principales contextos en los cuales Inés -la orientadora novel cuya configuración identitaria estudiamos en esta tesis- participa durante su primer año de inserción profesional. Para alcanzar este objetivo, iremos describiendo los distintos escenarios en los que está inserta durante el curso 2010-2011, aludiendo a sus principales características, las actividades en torno a las cuales se articula cada uno de ellos, y las personas que participan en los mismos. Ello nos permitirá complementar la información dada en el capítulo 2 y ofrecer una imagen completa de los diferentes contextos en los cuales Inés construye su identidad profesional, a partir de la cual podremos ir explicando los procesos de construcción identitaria específicos que tienen lugar en cada uno de ellos, y que desarrollaremos en detalle en los próximos capítulos (4, 5, 6 y 7).

El segundo objetivo es analizar los modelos de identidad -el modo más o menos explícito de definir qué es ser un orientador- que median y ponen las condiciones para la trayectoria de identificación de Inés. Para ello, analizaremos en este capítulo los modelos de identidad, a distintas escalas espaciotemporales y niveles de concreción, que son relevantes para comprender el proceso mediante el cual Inés va construyendo simultáneamente significados sobre su profesión y sobre sí misma como profesional. De este modo, nos referiremos en primer lugar a los modelos de identidad socio-históricos, esto es, qué significa ser un orientador en España y, en particular, en la Comunidad de Madrid. En segundo lugar, analizaremos los modelos locales de identidad de los principales contextos en los cuales Inés está presente durante su año de inserción profesional -el colegio Andersen y el Máster en Psicología de la Educación-, y de las distintas comunidades de práctica en las que Inés participa en estos dos contextos.

La relevancia de explicitar y analizar los modelos de identidad (socio-históricos, locales y de cada comunidad de práctica) del orientador se deriva de las asunciones teóricas que hemos desarrollado en el capítulo 1. Por un lado, y en coherencia con los planteamientos de Lemke (2000) y Wortham (2006), para comprender un fenómeno como la trayectoria de identificación de una persona es necesario atender a los procesos que tienen lugar en escalas espaciotemporales más amplias y que ponen las condiciones para que esta trayectoria tenga lugar. En este sentido, asumimos que el proceso de configuración de la identidad profesional de Inés está influido -aunque no determinado ni limitado- por los modelos de identidad que circulan en su contexto social. Así, el modo en que los orientadores son definidos en un nivel socio-histórico y local debe ser explicitado, para poder analizar sus efectos tanto sobre el modo en que Inés va construyendo su manera particular de

entender su profesión, como sobre los significados que va negociando acerca de sí misma como orientadora.

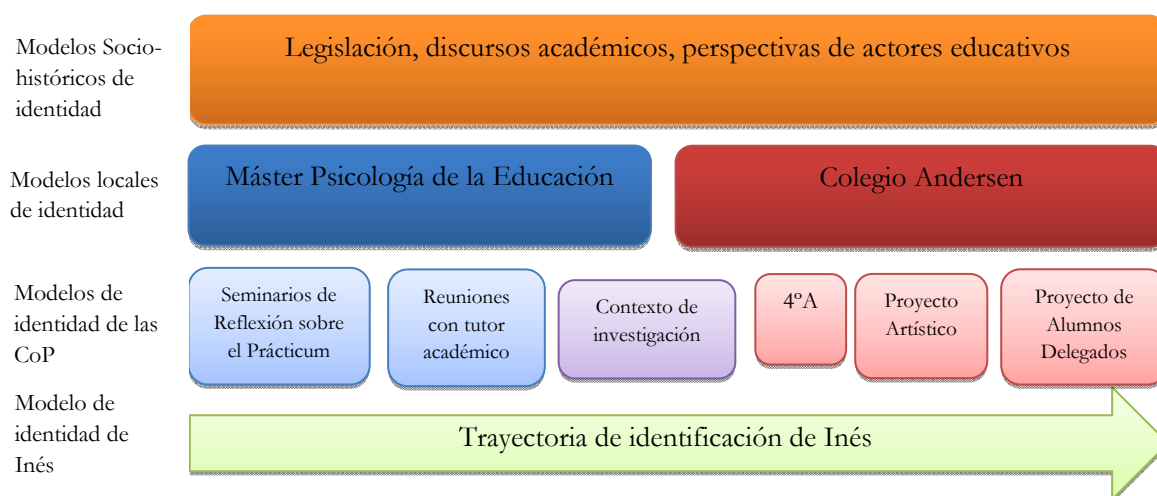
Por otro lado, y siguiendo las propuestas de Bajtín (1981, 1986) y Wertsch (1993), es necesario explicitar estos modelos de identidad a distintas escalas para poder analizar en qué medida constituyen voces –puntos de vista sobre un aspecto del mundo, en este caso, sobre qué es ser un orientador- coherentes o no entre sí. Como venimos diciendo, los modelos locales de identidad no son una mera reproducción de los modelos socio-históricos, ni las trayectorias están completamente determinadas por los modelos de identidad de escalas más amplias. Además, no siempre existe convergencia entre los diversos modelos de identidad que caracterizan a los distintos contextos en los cuales una persona está inserta. Por lo tanto, resulta apropiado analizar la coherencia o discrepancia de las distintas voces sobre la orientación que circulan en las distintas escalas espaciotemporales, y que Inés deberá hacer dialogar para configurar su propia identidad profesional.

Por último, como veremos en los próximos capítulos, Inés y otras personas de su entorno utilizan y se refieren a diversas voces –teóricas, institucionales, particulares-, mediante las cuales negocian significados sobre la profesión de orientador educativo y articulan una determinada posición del yo. Por ello, en este capítulo presentaremos este conjunto de voces que están presentes en los modelos socio-históricos y locales de identidad, mientras que en los próximos capítulos analizaremos el modo concreto en que éstas son utilizadas por distintas personas como recurso mediante el cual presentarse como determinados tipos de profesionales y negociar significados sobre la orientación.

Estructura del capítulo

Como intentamos ilustrar con el siguiente gráfico, en este capítulo analizaremos los modelos de identidad profesional de los orientadores que posibilitan la trayectoria profesional de Inés, atendiendo a distintos niveles: 1) socio-histórico, 2) local, y 3) comunidades de práctica.

Gráfica 4. Niveles de concreción de los modelos de identidad de los orientadores [Elaboración propia]



Atendiendo a lo anterior, organizaremos el presente capítulo en dos partes. En primer lugar, comenzaremos por analizar los modelos socio-históricos de identidad, esto es, cómo ha surgido en España la figura del orientador educativo, y cómo se ha venido definiendo hasta la actualidad –en concreto, centrando nuestra atención en el caso de la Comunidad de Madrid-. Contamos con tres fuentes de información que nos permiten presentar estos modelos de identidad socio-históricos: 1) la legislación que regula el trabajo de esta figura profesional, 2) los discursos académicos que se articulan en torno a sus funciones y características, y 3) las perspectivas que distintos actores educativos –en concreto, el profesorado y los propios orientadores- tienen sobre la práctica real que desempeñan este tipo de profesionales.

En segundo lugar, analizaremos los modelos locales de identidad de los principales contextos en los cuales Inés participa durante su año de inserción profesional: el colegio Andersen y el Máster en Psicología de la Educación. Dentro de cada uno de estos contextos, Inés está inserta en determinadas comunidades de práctica específicas, en la cuales va configurando su identidad profesional. En concreto, participa en los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum y las reuniones con su tutor académico (dentro del contexto del Máster), en el aula de 4ºA, la clase de Proyecto Artístico, y el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados (en el colegio Andersen) y en la comunidad de práctica configurada en torno a la presente investigación. Por lo tanto, además de describir el conjunto de significados mediante los cuales en ambos contextos se define qué es ser un orientador educativo, analizaremos los modelos de identidad que caracterizan a las diversas comunidades de práctica en las que Inés participa.

Corpus de datos analizados

Para la redacción de esta parte de los resultados nuestras principales fuentes de información fueron las entrevistas, el análisis de documentos y la observación participante. De este modo, pudimos analizar los modelos de identidad que se tiene sobre los orientadores en los distintos contextos atendiendo, en algunos casos, al modo en que sus protagonistas definen explícitamente a esta figura profesional, mediante el análisis de las entrevistas. En otros casos, analizamos la información procedente de la observación participante en los diversos escenarios en los que Inés participa durante su año de trabajo en el colegio Andersen, con el objetivo de inferir a partir de ello el modelo de identidad profesional que se supone y reivindica para el orientador en esos contextos. Asimismo, mediante el análisis documental recogimos aquello que está materializado en normativas, documentos institucionales y publicaciones académicas. La selección de los documentos la hemos hecho considerando tanto aquellos textos que Inés ha consultado (lecturas obligatorias del Máster, documentos que le dio su tutor académico y que ella tenía subrayados) como aquellos documentos en los que se recogen ideas que son ventriloquizadas por parte de Inés o por otras personas que configuran su trayectoria de identificación.

Cabe aclarar que -a pesar de tratarse de una tarea relevante- nuestro objetivo con este capítulo no es hacer una revisión exhaustiva ni un análisis genealógico de los modelos de identidad que existen sobre el orientador educativo, sino más bien identificar y describir solamente aquellos que son necesarios para comprender la trayectoria de identificación de Inés. Por lo tanto, nos limitaremos a explicar aquellos aspectos de los modelos de identidad socio-históricos y locales a los que la orientadora novel u otras personas de su entorno hacen referencia durante el curso académico 2010-2011, y que desempeñan un papel significativo en su construcción identitaria.

MODELOS SOCIO-HISTÓRICOS DE IDENTIDAD PROFESIONAL

¿Qué significa ser un orientador en España?

Para explicar los modelos socio-históricos de identidad profesional de los orientadores en la Comunidad de Madrid, consideramos necesario referirnos, en primer lugar, a las condiciones y motivos por los cuales esta figura es incorporada al sistema educativo español.

Durante la primera mitad del siglo XX la intervención de los psicólogos en los problemas escolares se circunscribía al diagnóstico y tratamiento de los niños y adolescentes pero, a partir de la segunda mitad del siglo, este enfoque clínico-médico iría revelándose insuficiente para los psicólogos que trabajaban en el ámbito escolar (Solé, 1998). El derecho de los alumnos a recibir una adecuada orientación educativa y profesional fue reconocido en España con la aprobación de la Ley General de Educación (1970). Para contribuir a ello, en 1977 se crearon –con carácter experimental- los

Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV), y en 1982 los Equipos Multiprofesionales, aunque la figura profesional del orientador no llegó a institucionalizarse y consolidarse hasta finales de los años 80. En 1987 se presentó el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza: propuesta para debate* (MEC, 1987), precursor de la LOGSE, en cuyo apartado dedicado a la orientación educativa se la reconocía ante todo como un factor de calidad de la educación, esto es, como un recurso al servicio de la escuela para contribuir a que ésta pueda ofrecer una enseñanza para todo el alumnado. Como indica Luna (2011), “se apuesta por unas funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica claramente preventivas y de asesoramiento, pues se considera particularmente importante su apoyo a los claustros para adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado” (p. 71).

La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990) tuvo como objetivo principal extender la educación obligatoria hasta los 16 años con un modelo comprensivo e integrador (Marchesi y Martín, 2014), asumiendo que la escuela desempeña una función social y socializadora. En concreto, se entiende la educación escolar como una práctica de naturaleza social y con una función socializadora, que ofrece a los miembros más jóvenes una “ayuda sistemática, planificada y continuada durante un período largo de tiempo” mediante la cual se les facilita “el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales, cuyo aprendizaje y asimilación se considera esencial para que puedan convertirse en personas adultas y desarrolladas, con plenitud de derechos y deberes, en la sociedad de la que formen parte” (Coll, 2001, pp. 175-176). Este objetivo que se marcó la LOGSE exigió dotar a los centros de más recursos que contribuyeran a atender a la diversidad de alumnos que estaban presentes en los centros escolares. Para conseguirlo, se apostó por hacer de la orientación educativa “la pieza clave en torno a la cual se vertebraran todas las medidas de atención a la diversidad del alumnado” (de la Oliva, Martín, y Vélaz de Medrano, 2005, p. 55) y, por tanto, se identificó a los orientadores como “un recurso al servicio de la calidad de la enseñanza, entendida ésta como la capacidad de proporcionar a cada alumno la respuesta educativa que le ayudará a desarrollarse en todas sus competencias” (Solé y Martín, 2011, p. 21). Los planteamientos de la LOGSE fueron materializados en su posterior desarrollo normativo (coordinado por César Coll, Director General de Renovación Pedagógica), que reguló la estructura, funciones y composición de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de los Departamentos de Orientación. En concreto, el discurso de la LOGSE en relación con la orientación educativa se tradujo principalmente en tres medidas complementarias. En primer lugar, se creó la especialidad de Psicología y Pedagogía dentro del cuerpo docente de profesores de secundaria, lo que implicó la primera convocatoria de oposiciones para orientadores en España. En segundo lugar, se ampliaron los recursos tanto de los equipos de sector que atendían a la Educación Infantil y Primaria, como de los Departamentos de Orientación en Secundaria. Por último, se delimitaron las funciones de los orientadores educativos en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (Orden de 9 de diciembre de 1992) y en los Departamentos de Orientación (Real Decreto 83/1996, de 26 de enero).

La *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006) –normativa vigente durante la inserción profesional de Inés– “mantuvo la visión y los modelos de la LOGSE [e] incluyó algunas propuestas que mejoraban el funcionamiento del sistema educativo” (Marchesi y Martín, 2014, p. 146). En lo relativo a las funciones que debían desempeñar los orientadores educativos, la LOE no incorporó ningún cambio significativo.

Una vez descrito brevemente el contexto en el cual se consolida la figura de los orientadores psicopedagógicos en el sistema educativo español, pasaremos a continuación a analizar el modelo de orientación que subyace a estas normativas y, por tanto, el modelo de identidad que se presupone y reivindica para los orientadores educativos desde la legislación vigente durante el curso académico en el que Inés trabaja en el colegio Andersen. Como argumentan diversos autores (de la Oliva, Martín, y Vélaz de Medrano, 2005b; Grañeras y Parras, 2009; Luna, 2011), las propuestas impulsadas por la LOGSE y su desarrollo normativo se fundamentan en los supuestos del “modelo de asesoramiento educacional-constructivo” (Monereo y Solé, 1996). La descripción detallada de este modelo trasciende los objetivos de esta tesis, pero sí apuntaremos a continuación algunas de sus asunciones básicas, debido a que este planteamiento teórico tiene una fuerte presencia en la trayectoria profesional de Inés, como veremos en los próximos capítulos.

Isabel Solé (1998) utiliza el concepto de “modelo de asesoramiento”, para distinguirlo de otras clasificaciones que no son propiamente modelos, sino más bien enfoques o guías de actuación para el asesoramiento psicopedagógico. Según esta autora, un modelo de asesoramiento psicopedagógico constituye un marco explicativo de la realidad, y para ser considerado como tal requiere asumir una posición ideológica sobre el papel de la escuela, optar por un enfoque general de intervención y articular un referente teórico-conceptual concreto sobre los procesos de desarrollo humano y aprendizaje, y el modo en que éstos se relacionan.

Definido de esta manera el modelo de asesoramiento, Monereo y Solé (1996) se proponen “identificar cuáles son las dimensiones que definen, justifican y legitimizan el conjunto de prácticas profesionales” (p. 20) que permiten definir los distintos modelos de asesoramiento psicopedagógico. En concreto, argumentan que las tres dimensiones básicas, e íntimamente relacionadas, que definen los modelos de asesoramiento son: 1) la concepción epistemológica, 2) los ámbitos de intervención, y 3) el tipo de relación de asesoramiento. En función de las respuestas que se den a cada una de estas dimensiones, los orientadores pueden adoptar un modelo de asesoramiento que se sitúe en distintos puntos de un continuo que va desde un modelo “clínico-asistencial” hasta otro “educacional-constructivo”. Como decíamos anteriormente, es en este último extremo del continuo en el que se sitúa el tipo de asesoramiento reivindicado por la legislación básica –de ámbito estatal– vigente durante el año de trabajo de Inés en el colegio Andersen, y por ello dedicaremos las próximas páginas a explicar sus principales asunciones.

En lo relativo a su posición epistemológica, el modelo de asesoramiento educativo asume una **concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje** (Coll, 2001). Ello implica atender a los mecanismos interpsicológicos e intrapsicológicos que están presentes en el desarrollo de las personas y que intervienen en los procesos de enseñanza–aprendizaje. En concreto, Monereo y Solé (1996) identifican cuatro premisas básicas que permiten definir la posición epistemológica constructivista que está en la base del modelo educacional-constructivo. En primer lugar, se asume que el desarrollo humano supone un proceso de progresiva culturización en el que los adultos desempeñan una función mediadora para propiciar que los jóvenes se apropien de determinadas herramientas mediante las cuales regular su entorno y a sí mismos. De ello se deriva que “el aprendizaje es el motor del desarrollo y no un mero añadido a éste, como mantienen otras teorías evolutivas” (Monereo y Solé, 1996, p. 24). En segundo lugar, se asume que la interacción entre los agentes mediadores y el aprendiz se produce siempre en un contexto social, que dota de significado a las prácticas compartidas que en él se desarrollan. En tercer lugar, en este proceso de mediación, los agentes educativos –en concreto, los profesores- “deben guiar al aprendiz desde sus conocimientos previos a niveles progresivamente más elevados de abstracción y autonomía” (p. 24), lo cual exige una intencionalidad, planificación y sistematicidad en su intervención educativa, y una utilización de diversos recursos mediante los cuales andamiar a los estudiantes para que avancen en su zona de desarrollo próximo (Vygotski, 2009). La cuarta premisa, relacionada con las dificultades de aprendizaje y retrasos en el desarrollo que presentan algunos alumnos, asume que éstos “pueden explicarse por la inexistencia o baja calidad de la interacción social recibida” (Monereo y Solé, 1996, p. 25), en lugar de ser atribuidos exclusivamente a características individuales de los estudiantes.

Estrechamente vinculado con la concepción epistemológica, desde el modelo de asesoramiento educativo se asume que el **ámbito de intervención** de los orientadores debe ser sistémico (Bronfenbrenner, 1979), cuyo núcleo deben ser los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, el conjunto de la institución escolar constituye un objeto privilegiado de intervención, y el trabajo del asesor “implica intervenir para fortalecer las estructuras institucionales, así como para apoyar los procesos de colaboración -en y entre los diversos subsistemas- tendentes a generar culturas, políticas y prácticas inclusivas” (Solé y Martín, 2011, p. 23). Frente a posiciones que explican la realidad educativa asumiendo su naturaleza lineal y causal, y que focalizan sus intervenciones sobre elementos específicos del sistema escolar que identifican como problemáticos, desde el modelo educacional-constructivo de asesoramiento se apuesta por el análisis sistémico de la realidad y la intervención sobre diversos ámbitos del centro y con distintos colectivos. Otra de las consecuencias directas de la concepción epistemológica defendida es el “carácter eminentemente preventivo y optimizador que debe caracterizar el asesoramiento desde un enfoque constructivista” (Monereo y Solé, 1996, p. 25). Así, desde este modelo se propone que la intervención de los asesores no sea remedial o asistencial, sino más bien que tenga como meta la prevención de las dificultades, mediante la mejora de las condiciones en las cuales tienen lugar los procesos de

enseñanza y aprendizaje. Ello explica el interés que tienen los asesores que ejercen este modelo por participar en la elaboración de los documentos institucionales, por poner en marcha proyectos a nivel de centro, y por intervenir en la “zona de desarrollo institucional” (Marrodán y Oliván, 1996).

Un ejemplo de este tipo de intervención sistémica, preventiva e institucional es el trabajo que muchos asesores realizan en relación con la gestión de la convivencia en los centros escolares. Hacemos referencia a este ámbito, no solo porque se trata de un ejemplo del trabajo sistémico y preventivo que se defiende desde un modelo de asesoramiento educativo, sino también porque la gestión de la convivencia tiene una significativa presencia en la trayectoria de identificación de Inés, como desarrollaremos en detalle en el capítulo 7.

La tercera de las dimensiones básicas que permiten definir un modelo de asesoramiento es el tipo de **relación de asesoramiento** que se establece entre el orientador y los asesorados. Como afirma Luna (2011), desde un modelo educativo, que “asume una concepción social e interactiva del desarrollo humano y un ámbito de actuación sistémico cuyo núcleo son los procesos de enseñanza y aprendizaje, la relación que el psicopedagogo mantiene con otros profesionales solo puede ser colaborativa” (p. 59). Dentro del modelo educacional-constructivo existe un gran consenso acerca de la relación colaborativa que debe establecerse entre el asesor y los docentes, frente a un modelo clínico que reivindica la adopción de un rol de experto por parte del asesor. En lo que no existe tanto consenso es en el nivel de simetría que se propone que exista entre asesores y asesorados. Aunque no profundizaremos sobre esta cuestión, sí queremos señalar que se trata de un aspecto del modelo de asesoramiento ante el cual hay posiciones diversas e incluso contradictorias, tal y como Monereo y Pozo (2005) ponen de manifiesto en el prólogo del libro *La práctica del asesoramiento educativo a examen*:

Asumida la naturaleza colaborativa del asesoramiento, otro de los temas que surgió en el debate, y que, como podrá comprobar el lector, reaparece de modo recurrente en el libro, aunque muchas veces de forma más implícita que explícita, fue la conveniencia o no de que el tipo de relación que el asesor establezca con sus asesorados sea simétrica o asimétrica, es decir, que esté o no basada en una relación de poder en la que el asesor pueda imponer determinados criterios. (p. 16)

También vinculado a la relación entre asesores y profesorado, desde este modelo educativo se entiende el asesoramiento colaborativo como un proceso de resolución conjunta de problemas [RcP], en el que el asesor es quien “ayuda al que ayuda” (Sánchez y García, 2005, 2011; Sánchez, 2000). En este proceso tienen lugar de forma conjunta dos dimensiones diferentes (una fría y otra cálida), aunque íntimamente relacionadas, tal y como explican Sánchez y García (2011):

Asesorar puede ser entendido como un proceso de ayuda dirigido a ambas dimensiones del proceso de RcP: al componente frío o a la *tarea*, esto es, el proceso en sí de resolución del

problema que motiva el asesoramiento, y a la dimensión cálida o a la *persona*, lo que en términos más prácticos significa crear una relación profesional o de trabajo con quien pide la ayuda, suscitando en ella sensaciones de ser escuchada, comprendida y valorada. (p. 41)

Si bien las dimensiones fría y cálida son entendidas como complementarias, diversos trabajos (Echeita y Rodríguez, 2005; Luna, 2011) ponen de relieve los dilemas y las tensiones asociadas al intento de atender simultáneamente a ambas dimensiones, durante el proceso de asesoramiento.

También vinculado a las dificultades asociadas a la relación de asesoramiento, Sánchez (2000) y Sánchez y García (2005) analizan las principales amenazas a las que se enfrentan los orientadores y que constituyen fuertes obstáculos para el establecimiento y mantenimiento de una relación de colaboración con los docentes. Nos referiremos aquí a una de estas dificultades (la hiper-responsabilización), debido a que es retomada por Inés durante su trayectoria de identificación, como veremos en los próximos capítulos. Como argumentan Sánchez y García (2005):

La amenaza más llamativa al proceso de colaboración es la hiper-responsabilización, que tiene muchas facetas pero con un núcleo común: los asesores invaden (o sustituyen) el papel que formalmente corresponde al asesorado [...] se manifiesta en actitudes y pensamientos de este orden: «si yo no hago nada, nadie lo hace y esto no lo puedo permitir». (p. 39)

Por último, y en coherencia con lo desarrollado en las últimas páginas, el modelo de asesoramiento educacional-constructivo reivindica la necesidad de que se garanticen tiempos y espacios en los cuales el asesor pueda trabajar colaborativamente con los docentes, y apunta a la importancia de que el asesor asuma un liderazgo en estas reuniones, tal y como señalan de la Oliva et al. (2005a):

Sin duda, no se trata solo de asegurar los espacios y los tiempos de estas unidades de coordinación, siendo no obstante un requisito imprescindible. Hace falta liderazgo en esas reuniones y es en este punto en el que la investigación pone de manifiesto la relevancia, pero también la dificultad, de poner en práctica la relación colaborativa entre el orientador y los docentes, que ya se ha observado en otras investigaciones. (p. 66)

Como resumen de todo lo expuesto en las últimas páginas, siguiendo a Solé y Martín (2011), podemos afirmar que el modelo de asesoramiento educativo:

Hace que el orientador mire la realidad de una determinada forma –sistémica, constructivista-, que se vea a sí mismo como complementario y colaborador en relación a los otros profesionales con los que trabaja; amplía sus ámbitos de intervención y exige extensa y continuada formación. Aunque no prescribe directamente cómo actuar, funciona como una lente que permite identificar qué es y qué no es un problema, e interpretar las variables que influyen en él o en la situación en que se trata de intervenir; proporciona un

marco que ayuda a analizar la realidad de la que se parte, y establece unos referentes para decidir el sentido de eventuales cambios, cuando se consideren necesarios. (p. 27)

¿Qué significa ser un orientador en la Comunidad de Madrid?

Una vez resumidos los principales supuestos del modelo de orientación que se propone en la LOGSE y en su desarrollo normativo, y que encontró continuidad en la LOE, resumiremos a continuación la situación específica de Madrid, comunidad autónoma en la que está situado el colegio Andersen y, por tanto, en la que Inés configura su identidad profesional. Como afirman Marchesi y Martín (2014), “la LOGSE supuso un hito en la descentralización de las competencias educativas que era preciso desarrollar a partir del modelo de relación establecido en la Constitución de 1978 entre el Estado y las comunidades autónomas” (p. 285). Por lo tanto, el progresivo traspaso de competencias a las comunidades autónomas en materia educativa supuso una oportunidad para que cada autonomía efectuara cambios en el modelo de orientación propuesto por la legislación estatal, tal y como realizaron varias comunidades.

Para analizar el modelo de orientación de la Comunidad de Madrid, nos basaremos fundamentalmente en los resultados obtenidos en un estudio coordinado por Consuelo Vélaz de Medrano, y en cuyo equipo de investigación participamos la autora de esta tesis y su directora. El objetivo general de dicho estudio era (Vélaz de Medrano, Manzano y Blanco, 2013):

Identificar las causas o factores que han ido llevando a las Administraciones educativas de un conjunto de comunidades autónomas a tomar la decisión de mantener la estructura y/o el modelo de Orientación y apoyo a la educación primaria y secundaria perfilado en la LOGSE (1990) y su ulterior desarrollo normativo, o bien a optar por definir una nueva estructura y/o modelo, con el fin de conocer y valorar la pertinencia y suficiencia de los factores considerados en el diseño de esas políticas, para disponer de conocimiento sistemático que pueda orientar la futura toma de decisiones por parte de las Administraciones públicas. (p.16)

El caso de la Comunidad de Madrid se seleccionó en esta investigación como ejemplo de una comunidad autónoma en la que no se ha producido ninguna modificación legislativa significativa que cambie la estructura o el modelo de orientación perfilados en la LOGSE. No obstante, como concluyen sus autores (Vélaz de Medrano et al., 2013):

Se considera mayoritariamente que el modelo que actualmente se aplica en la Comunidad de Madrid se ha ido modificando de hecho, a pesar de no haberse derogado el marco normativo, de tal forma que se ha ido distanciando de los principios de la LOGSE. Esto se atribuye a una dejación por parte de la Administración educativa de la Comunidad de

Madrid que se manifiesta sobre todo en la falta de recursos y en la ausencia de normativa propia una vez que recibieron las competencias plenas. Algunos de los participantes relacionan esta dejadez con una opción más general de desatención, cuando no ataque, hacia la escuela pública. (p. 538)

Por lo tanto, podemos afirmar que, a pesar de que no se ha efectuado ningún cambio normativo en materia de orientación, en los últimos 25 años, la Comunidad de Madrid ha ido distanciándose del modelo de asesoramiento educacional-constructivo previsto en la LOGSE y LOE, y acercándose progresivamente a un modelo clínico-asistencial, en la línea de lo que demuestran algunas investigaciones (de la Oliva, 2002; Vélaz de Medrano et al., 2013)

¿Qué significa ser un orientador para los distintos actores educativos?

Como ya adelantamos anteriormente, consideramos que para perfilar los modelos socio-históricos de identidad de los orientadores no solo hay que atender a las normativas y a los discursos académicos que se articulan en torno a esta figura profesional, tal y como hemos hecho en las últimas páginas. También es importante atender a la perspectiva que distintos actores de la comunidad educativa tienen sobre el trabajo real que realizan estos profesionales, en la medida en que esta mirada afecta también al modo en que los orientadores son definidos. No ponemos en duda que sería interesante analizar en profundidad las perspectivas de todos los actores que conforman el sistema educativo (familias, alumnado, equipos directivos, inspección), ya que cada una de ellas contribuye en mayor o menor medida a configurar los modelos socio-históricos de identidad de los orientadores que circulan en un contexto social determinado. A pesar de reconocer su interés, a continuación nos limitaremos a analizar la perspectiva que tiene el profesorado y los propios asesores psicopedagógicos sobre las funciones que desempeñan estos últimos. La decisión de delimitar nuestros análisis exclusivamente a las perspectivas de estos dos grupos profesionales – orientadores y profesores- se debe a dos motivos fundamentalmente. Por un lado, durante su trayectoria de identificación, Inés solo hace referencia a las voces del profesorado y de los propios orientadores como recurso mediante el cual articular los significados sobre sí misma como profesional y sobre los orientadores en su conjunto. Por otro lado, como argumentaremos más adelante, tenemos constancia de que la orientadora novel ha leído –a lo largo de su formación inicial- textos que analizan justamente las perspectivas que estos dos colectivos tienen sobre el asesoramiento psicopedagógico.

Distintas investigaciones han puesto de manifiesto la discrepancia que existe entre el modelo de orientación propuesto en la normativa y las actuaciones que desempeñan los profesionales, indicando que su desarrollo en los centros escolares se enfrenta a múltiples problemas y aludiendo a

la dificultad asociada al establecimiento de una relación de colaboración entre orientadores y docentes (Arencibia y Guarro, 1999; de la Oliva et al., 2005b; García, Rosales, y Sánchez, 2003).

Asimismo, varios trabajos han aportado evidencias de la distancia que existe entre las perspectivas de los orientadores y los profesores. Por un lado, Martín et al. (2005) han analizado las teorías implícitas de ambos colectivos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, concluyendo que los orientadores mantienen más frecuentemente una concepción constructiva, identificando las causas de las dificultades de aprendizaje en factores contextuales. En cambio, los profesores se decantan en mayor proporción por posiciones interpretativas y directas, atribuyendo a las características de los propios alumnos las dificultades que tienen lugar durante el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Luna y Martín (2008) documentan la fuerte distancia que existe entre los profesores y los orientadores, en lo que respecta a las concepciones que tienen sobre el propio asesoramiento psicopedagógico. Los resultados indican que, aunque ambos colectivos consideran útil el trabajo del orientador, no todos conciben de la misma manera el objeto de su intervención y el tipo de relación que debe mantener con otros profesionales. En palabras de Luna y Martín (2008), el modelo de asesoramiento educativo “abunda más entre los orientadores entrevistados mientras que el perfil clínico es más sostenido por profesores” (p. 9). Así, la mayoría de profesores asumen que el orientador tiene conocimiento experto en temas de discapacidad y dificultades de aprendizaje, debe focalizar su intervención sobre los alumnos que presentan más problemas y, por tanto, su contacto con el profesorado se debe ceñir al intercambio de información o bien a proporcionarles unas pautas de trabajo con esos alumnos, lo que se aproxima más a un modelo de asesoramiento clínico. En contraposición, entre los orientadores está más presente la visión de su trabajo como una ayuda dirigida a todo el alumnado a través del asesoramiento curricular que ofrecen a los profesores para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de las intervenciones preventivas dirigidas al desarrollo del centro en su conjunto, lo cual es más coherente con un modelo educativo.

Además de mantener en general estas expectativas de asesoramiento más cercanas al modelo clínico, los profesores indican que los orientadores a menudo están demasiado alejados de lo que significa la vida cotidiana del aula (Domingo y Hernández, 2008), discurso que veremos que también está presente en el colegio Andersen.

En esta misma línea, algunos profesores se refieren despectivamente a los orientadores como los “pakistanies” (“¿pa-qué están-aquí?”), aludiendo a la poca utilidad que reconocen en ellos, lo que contrasta fuertemente con el desarrollo normativo de la LOGSE, que proponía a esta figura profesional como una de las piezas clave para la mejora de la calidad educativa, por su ayuda en la articulación de las medidas de atención a la diversidad. A pesar de que esta conceptualización de los orientadores era más frecuente cuando estos profesionales fueron incorporados a los centros escolares en los años 90 (Bolívar, 1999), la experiencia de varios docentes indica que incluso en la

actualidad en algunos centros se les sigue denominando y percibiendo de este modo, tal y como indica Ocampo (2012). Esta perspectiva sobre los orientadores fue conocida por parte de Inés, a través del texto de Echeita y Rodríguez (2005) –lectura obligatoria de su formación en el Máster- en el que el primer autor cuenta su experiencia como orientador novel:

Pero a pesar de mi envergadura y agradable porte, durante muchos meses –no exagero- fui invisible para la mayoría (y creo que para algunos hasta que me marché); nadie nunca me presentó formalmente a ninguno de mis compañeros y de veras no resultaba agradable cruzarte en los pasillos, un día sí y otro también, con “¿compañeros?” que en ocasiones ni siquiera hacían un ligero ademán de saludo con la cabeza [...] con todo ello, tampoco tardó en interponerse entre nosotros (y con otros muchos profesores) un distanciamiento que seguramente no hizo sino reforzar las negativas expectativas con las que los orientadores nos incorporamos a los IES y que alguien con gracejo resumió con el famoso término “los paquistaníes” (¿pa.qui.están.aquí?)” (pp. 254-255)

Analizada brevemente la mirada que tienen los profesores sobre la labor de los orientadores, nos referiremos a continuación a algunos aspectos de la perspectiva que estos últimos tienen sobre su propio trabajo. En primer lugar, como demuestra la investigación de Boza, Toscano y Salas (2007) los propios orientadores identifican un hiato entre los roles que consideran más importantes –coherentes con el modelo teórico– y aquellos a los que dedican mayor parte de tu tiempo.

En segundo lugar, como señalan Solé y Martín (2011), cabe recordar que si bien el modelo de asesoramiento educativo subyace a la práctica de muchos orientadores, “no puede considerarse como “el modelo”, ni siquiera como el modelo prioritario desde el que se ejerce la orientación (Escudero y Moreno, 1992; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; García y Sánchez, 2007; Repetto y Vélaz de Medrano, 1997)” (p. 15).

En tercer lugar, algunos autores se refieren a la ontología idealizada que en ocasiones se atribuye a esta figura profesional, tal y como señalan Echeita y Rodríguez (2005):

Pero también ello es un antídoto contra esa idea de acción mesiánica que, en ocasiones, parece haber acompañado a nuestro trabajo, de forma que pareciera que depende casi en exclusiva de lo que hagamos o consigamos nosotros, la calidad educativa del centro en el que trabajamos (p. 268)

Por último, y en relación con el reconocimiento social que perciben los orientadores por parte de los distintos agentes educativos, en la investigación de Luque (2005) queda patente que consideran que el equipo directivo les conoce bien, les valora y colabora con ellos. En lo que respecta a los alumnos y familias les conocen hasta cierto punto, les valoran bastante, pero colaboran poco con

ellos. Por último, los profesores les conocen, pero son quienes menos valoran y colaboran con los orientadores.

A modo de síntesis, hemos visto que los modelos socio-históricos de identidad profesional de los orientadores están conformados por distintas voces. Nuestro análisis se limitó a la descripción del modelo de identidad presente en la legislación estatal –fundamentada, como hemos visto, en determinados discursos académicos–, en la normativa autonómica, y en las perspectivas que sobre esta figura tienen el profesorado y los propios orientadores. Como hemos documentado, encontramos significativas discrepancias entre estas voces, subyaciendo a cada una de ellas distintos modelos de identidad para el orientador. La principal conclusión que obtenemos es que si bien en las Leyes Generales de Educación se reivindica un orientador cercano a un modelo de asesoramiento educacional-constructivo, ello no encuentra continuidad en la Comunidad de Madrid que, de hecho, se acerca más a un modelo clínico-asistencial. Asimismo, el modelo de asesoramiento educacional-constructivo se enfrenta a múltiples dificultades en su puesta en funcionamiento, no es el que más frecuentemente se reconoce en las prácticas de los orientadores, y no se ajusta a las expectativas que tiene parte del profesorado.

MODELOS DE IDENTIDAD PROFESIONAL LOCALES Y DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Una vez analizados los aspectos de los modelos de identidad socio-históricos que afectan a la trayectoria de identificación de Inés, pasaremos a continuación a explicar los modelos de identidad del orientador que son reivindicados en los principales contextos en los que Inés participa durante su año de inserción profesional: el colegio Andersen y el Máster en Psicología de la Educación. Como argumentamos en el marco teórico (Lemke, 2000; Wortham, 2006), los modelos de identidad locales están posibilitados por los modelos socio-históricos, pero no completamente predichos por estos. Por lo tanto, es necesario atender al modo concreto en que los modelos socio-históricos toman forma en los contextos específicos en los cuales Inés está inserta, en la medida en que tendrán una clara repercusión sobre la construcción de su identidad profesional.

Muchos de los significados sobre los orientadores que se defienden en el colegio y el Máster son ventrilocuciones del discurso socio-histórico sobre la orientación, que hemos desarrollado anteriormente. Por lo tanto, en las próximas páginas no volveremos a describir aquellos aspectos del modelo de identidad que son compartidos por estas dos escalas temporales (socio-histórica y local). En cambio, centraremos nuestro análisis en la convergencia o discrepancia entre ambos modelos de identidad, así como entre los que se defienden en cada uno de los contextos en los que Inés participa.

Asumimos que los modelos del colegio Andersen y del Máster tampoco tienen que ser idénticos a los de las comunidades de práctica específicas que conforman a cada uno de ellos y en las que Inés está presente. Por ello, después de hacer una presentación inicial de cada contexto, nos dedicaremos a analizar el modo en que se entiende qué es ser un orientador en las distintas comunidades de práctica en las que la orientadora novel participa. Ello nos permitirá hacer explícitas las voces que están presentes en cada uno de estos escenarios y que, como veremos en los próximos capítulos, tienen una fuerte presencia a lo largo de la trayectoria de identificación de Inés, como recursos de construcción identitaria.

Como se puede observar en la gráfica 4, además de las comunidades de práctica del colegio Andersen (4ºA, Proyecto Artístico y Proyecto de Formación de Alumnos Delegados) y del Máster en Psicología de la Educación (Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum y reuniones con su tutor), hemos identificado otra comunidad de práctica que está presente en ambos contextos: la vinculada al presente trabajo de investigación. De este modo, aunque en los próximos capítulos analizaremos el modo concreto en que las entrevistas y observaciones que yo realizo influyen sobre la trayectoria de identificación de Inés, en este capítulo haremos referencia a las principales características y al modelo de identidad presente en la comunidad de práctica que se configura en torno al proceso de investigación.

¿Qué significa ser un orientador en el colegio Andersen?

El colegio Andersen es un centro concertado, laico y mixto, situado en la Comunidad de Madrid. A pesar de tratarse de un centro ordinario, escolariza a alumnos con diversas discapacidades físicas e intelectuales, y ofrece las etapas de Educación Infantil (0-3 y 3-6 años), Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato¹⁹. Como se observa en su Proyecto Educativo de Centro, el Andersen es un colegio que se identifica explícitamente con los valores de la escuela inclusiva.

Reconocemos, respetamos y valoramos la diversidad que existe entre los alumnos, en todas sus dimensiones (origen cultural, motivaciones, habilidades, intereses, características personales) como un fenómeno positivo y enriquecedor para la enseñanza y para la sociedad. [...] Nuestros esfuerzos se centran en eliminar las barreras que dificulten la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, y especialmente para aquellos estudiantes en situación de desventaja.

Proyecto Educativo de Centro - Colegio Andersen

¹⁹ A pesar de reconocer su relevancia, hemos optado por no añadir más información sobre el centro (ubicación, nivel sociocultural de las familias, antigüedad, características del alumnado), con el objetivo de garantizar su anonimato. Asimismo, hemos cambiado la redacción de algunos documentos –manteniendo su significado– para evitar que el centro pueda ser reconocido.

A partir del análisis de los principales documentos institucionales (Misión, visión y valores; Proyecto Educativo de Centro; Reglamento de régimen interior) podemos afirmar que el colegio Andersen adopta determinadas posiciones en torno a la educación, que son coherentes con las marcadas por la legislación estatal vigente durante el curso académico 2010-2011. En concreto, este centro apuesta por una enseñanza de calidad –entendida como el equilibrio entre excelencia y equidad–, mediante la cual contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y cohesionada. Se presentan como una institución innovadora, reflexiva, en constante actualización, ambiciosa pedagógicamente y atenta a la diversidad de necesidades educativas de todos sus alumnos. Asimismo, en sus documentos se identifica el Plan de Convivencia como “una parte central en la vida cotidiana del centro”.

En lo que respecta a la orientación educativa, contamos con indicadores de distinto tipo que, tomados en su conjunto, nos permiten afirmar que ésta ocupa un papel central dentro del colegio Andersen. En este centro se reivindica y ejerce un modelo de asesoramiento coherente con el propuesto por la legislación estatal, aunque no con el apoyado por la normativa de la Comunidad de Madrid –cercano al polo clínico-. Resumiremos a continuación las principales evidencias –basadas en el análisis documental, anotaciones a partir de la observación participante y entrevistas a distintos profesionales del centro- en las que nos apoyamos para afirmar que el modelo de identidad del orientador que subyace al colegio Andersen es cercano al polo educacional-constructivo:

- Voces referidas. Los autores que se citan en los documentos institucionales son los mismos que defienden este modelo de asesoramiento, y a los que nos hemos referido anteriormente (por ejemplo, Isabel Solé, César Coll, Carles Monereo, Álvaro Marchesi, Elena Martín o Gerardo Echeita). La referencia a estas voces en los documentos supone un recurso mediante el cual articular una determinada posición acerca de la orientación educativa.
- Composición. El Departamento de Orientación (DO, en adelante) está conformado por un amplio número de profesionales, con diversos perfiles (orientadoras, profesores de apoyo, educadores sociales, un asesor externo perteneciente al ámbito universitario). Ello nos permite inferir la importancia que se otorga a este departamento -por la cantidad de recursos que se dedican a él, claramente superior al exigido por la normativa-, así como su carácter multidisciplinar. En concreto, el DO está compuesto por cinco orientadoras²⁰, que tienen asignadas distintas etapas educativas. La directora del Departamento es Teresa, la tutora profesional de Inés, quien además es orientadora de infantil y 1º y 2º ciclo de Primaria. Gema es la orientadora del 3º ciclo de Primaria y la directora pedagógica del colegio. Esther es orientadora del 1º ciclo de la ESO; Aurora del 2º ciclo de la ESO y de Bachillerato. La quinta orientadora es Leonor, quien se encarga fundamentalmente del

²⁰ Veremos en los próximos capítulos que las orientadoras del DO tienen diferentes estilos de asesoramiento. A pesar de esta heterogeneidad, lo que describimos aquí es el modelo imperante en el Departamento, que es el que reivindica y ejerce su directora, Teresa.

asesoramiento vinculado al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Además de estas cinco orientadoras, forman también parte del DO dos profesoras de apoyo, y tres educadores sociales (que configuran el equipo de mediación del centro). Por último, Andrés -el tutor académico de Inés y profesor del Máster- es asesor externo del Departamento.

- Liderazgo. Tal y como se propone desde este modelo de asesoramiento, el DO del colegio Andersen ostenta un fuerte liderazgo y reconocimiento por parte de la mayor parte del profesorado. Asimismo, tiene una estrecha relación con el equipo directivo, hasta el punto de que una de las orientadoras es la directora pedagógica del centro.
- Periodicidad de las reuniones. En este centro está establecido que las orientadoras se reúnan semanalmente (los martes por la mañana) con el objetivo de coordinar sus trabajos y disponer de espacios de reflexión conjunta, lo cual indica la importancia que se da a las relaciones de colaboración y a que los miembros del DO sean profesionales reflexivos.
- Ubicación y distribución física. El despacho del DO está situado en un lugar central del colegio, lo que facilita la presencia de los orientadores en la vida cotidiana del centro y el fácil acceso a él por parte de los docentes y alumnos. Por otra parte, el departamento cuenta con un despacho muy amplio, con cuatro mesas -una de ellas redonda, de reuniones-, compartido por todos los miembros del departamento. También hay dos despachos contiguos más pequeño que se utilizan ocasionalmente, aunque habitualmente tienen la puerta abierta. Interpretamos que esta distribución es coherente con un modelo de orientador que colabora con otros profesionales y que no puede hacer su trabajo en soledad y encerrado en un despacho.
- Proyectos que ponen en marcha. El DO es encargado de impulsar, coordinar y evaluar diversos proyectos de carácter preventivo, sistémico y transversal, tales como el Plan de Lectura, el Proyecto Artístico o el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. Ello es coherente con un modelo de asesoramiento que asume al centro en su conjunto como su ámbito de trabajo y que interviene sobre la zona de desarrollo institucional.
- Tareas que realizan. La mayor parte de las intervenciones del DO está dirigida al profesorado y centrada en dar apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto lo inferimos a partir de su presencia habitual en las aulas y en reuniones de coordinación con el profesorado, en el tipo de documentos que elaboran (por ejemplo “Guiones para la preparación de las programaciones didácticas”), o en su protagonismo en la planificación de la formación continua -que se realiza semanalmente- para los docentes del colegio.
- Declaraciones de sus miembros. Tanto en las entrevistas que he realizado como en los documentos que hemos analizado, comprobamos que el DO explicita continuamente su modelo de asesoramiento, así como su posición teórica acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje -que definen como constructivista- y sobre los docentes -a

quienes identifican como “profesionales reflexivos” que se “enfrentan a una realidad compleja, multidimensional y dilemática”-.

Como veremos en los próximos capítulos, este modelo de asesoramiento con el que caracterizamos al conjunto del Departamento de Orientación del colegio Andersen está impulsado y ejercido principalmente por Teresa, la directora del mismo, y tutora profesional de Inés durante su año de prácticas. A pesar de que volveremos a hacer referencia a esta cuestión en otros capítulos, veremos a continuación el conjunto de significados con los que Andrés define a Teresa como orientadora, así como el modo en que ella misma hace explícita su manera de entender la orientación.

A - es lo que intentan hacer las orientadoras, sobre todo, Teresa, estar en las aulas, conocer muy bien lo que hacen los profes, para poderles dar un asesoramiento muy centrado en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. [...] Al mismo tiempo, pues un poco la cultura del centro es la cultura en muchas, en bastantes personas, por ejemplo de secundaria, y también de primaria, por supuesto, de pedir asesoramiento. Que no se ha vivido a los orientadores como “Éstos son los de los test”. No. A Teresa todo el rato le están pidiendo ayuda, y ella se ofrece y está y... [...] Si tú estuvieras por allí alguna vez, si quieres vete y compruébalo, pues tú vas y te pegas a Teresa y vas viendo que la paran por los pasillos, la paran en la cafetería, cuando se está tomando un café, cuando está comiendo, cuando... No es un personaje, en ese sentido, pues es un buen modelo, yo creo que... No sé si es un buen modelo (ríe), porque el trabajo que se lleva encima es horrible... pero es un modelo de un asesor que está con sus compañeros, ayudándoles a repensar... y que tiene un criterio también valorado, en términos de qué hacer, qué no hacer, y por qué hacemos las cosas, en su conjunto, respecto a los procesos educativos. En ese sentido, pues yo creo que ése es un modelo apreciado.

Entrevista a Andrés (17.11.2010)

T - Me parece que para un orientador, desde el modelo que tengo yo de orientación e innovación educativa, es decir, de manejar bien el currículum, de eh... saber evaluar la competencia curricular de los alumnos, de hacer propuestas metodológicas y organizativas en el aula. [...] No es que lo otro [evaluaciones psicopedagógicas, orientación vocacional] no sea importante, pero yo creo que esto es lo fundamental. [...] Porque muchas veces si te situas fuera de un cole, los orientadores no hacen esto, hacen más la otra parte. Pero si te situas en un cole, y crees que la orientación no va sola dirigida al alumno sino a crear un... pues eso, unas condiciones para que los alumnos estén bien, pues lo otro es fundamental.

Entrevista a Teresa (17.05.2011)

Vemos en los anteriores fragmentos que uno de los recursos que se utiliza para definir el modelo de orientación del Andersen y de Teresa consiste en la diferenciación respecto a un orientador cercano

a un modelo clínico así como respecto al discurso que reconoce a los orientadores como “pakistaníes”.

¿Qué significa ser un orientador en el aula de 4ºA?

Dedicaremos el capítulo 5 a analizar detalladamente la trayectoria de identificación de Inés en el aula de 4ºA de Primaria, esto es, el modo en que su participación en esta comunidad de práctica contribuye a la construcción de significados sobre sí misma como orientadora. Lo que queremos destacar en este momento es el modo particular en que Lucía, la maestra del grupo a la que Inés debe asesorar, entiende la figura del orientador educativo. Si bien esta clase forma parte del colegio Andersen, no comparte completamente el modelo de identidad previsto institucionalmente, lo cual influye en el tipo de interacciones profesionales que Inés podrá establecer dentro de esta comunidad de práctica y, por tanto, tiene efecto sobre la configuración de su identidad profesional.

Como vemos a continuación, en una entrevista que realicé a Lucía, le solicité que hiciera explícita su manera de entender qué es un orientador educativo y el tipo de funciones que éste debe desempeñar.

M – Porque para ti, un orientador debería ser, pues eso, alguien que... como lo de Teresa ¿no?

L – Sí que participara, pero que, o sea, en, en momentos concretos realmente nos dijera cómo actuar. Que a los que no tenemos experiencia, pues eso, rompe un cuadro, un marco de la puerta un niño ¿y qué hago? [...]

M – Perfecto. Y... y ¿el orientador qué crees que debe, cuál crees que es la figura de un orientador, qué es lo que debería hacer un orientador?

L – Pues eso, básicamente que.... Es que también, o sea, yo veo que es como... que te da mucha teoría, o sea, mucho en lo que hay que hacer, pero luego realmente... en los momentos críticos tú no sabes cómo actuar. Y realmente ellos no están en esos momentos, porque tú luego se lo puedes contar “Pues, mira, me ha pasado esto, esto y esto”. “Bueno, pues ahí tienes que...” es todo como muy bonito. Pero realmente no es así de bonito. Y... y no están. Es todo, o sea, es que, es que no te sabría decir un momento... puntual, es “¿y qué le digo a las familias?, ¿y qué le digo?”, que luego eso lo vas sabiendo tú realmente, pero las primeras veces que te pasa y las, las situaciones novedosas es como “¿pero qué me dice a mí?”, pues, realmente sí, te tienen que asesorar en, yo creo que es eso, te tienen que dar unas pautas de actuación y tú ir cogiéndolas. Que toda situación te va a resultar difícil

M – Novedosa...

L – y no vas a saber cómo... pero bueno, si te han pautado más o menos cómo tienes que...

Entrevista a Lucía (15.02.2011)

Como se comprueba en la anterior transcripción, la maestra de 4ºA entiende que la principal función de los orientadores es dar pautas concretas a los profesores sobre cómo actuar con los estudiantes de su clase. Si comparamos los significados con los que Lucía caracteriza al orientador respecto al modelo reivindicado por el Departamento de Orientación y por la legislación básica, vemos que existe cierta coherencia entre estas voces, pero también algunas divergencias. En lo que respecta a las convergencias, el modelo de identidad que Lucía presupone para los orientadores se caracteriza por el trabajo con los docentes, no se reduce al diagnóstico e intervención con alumnos específicos, y asume las ventajas asociadas a que los asesores estén presentes en las aulas.

Si atendemos a las discrepancias, destacamos en primer lugar que Lucía espera que los orientadores asuman un rol de experto, dando a los docentes pautas de actuación concretas, lo cual se aleja claramente del modelo educacional-constructivo, que reivindica una relación de colaboración y de construcción conjunta de los problemas. Por otra parte, basándonos también en otras fuentes de información (entrevistas, observación participante en el aula, análisis de documentos), podemos afirmar que la ayuda que Lucía espera de un orientador no está vinculada con los procesos de enseñanza-aprendizaje del conjunto de la clase, sino más bien con problemas de conducta o con dificultades que presentan alumnos concretos. Además, parece que la maestra de 4ºA entiende que los asesores deben centrar su trabajo en los profesores noveles y que su asesoramiento no es tan necesario conforme los docentes van adquiriendo experiencia. Por último, y ventriloquizando voces de determinados modelos socio-históricos, Lucía considera que los orientadores no están presentes en las situaciones críticas y que, de algún modo, están alejados de la realidad y problemáticas de las aulas.

¿Qué significa ser un orientador en la clase de Proyecto Artístico?

Como desarrollaremos con detalle en el capítulo 6, la segunda comunidad de práctica en la que Inés participa dentro del colegio Andersen es la clase de Proyecto Artístico, cuya profesora es Vero. Aunque Inés trabaja solamente con dos grupos -1ºC y 2ºA de la ESO- se trata de un proyecto transversal, que se imparte desde educación infantil hasta 4º de la ESO, y cuyo objetivo final es “utilizar el arte como recurso para favorecer la inclusión del alumnado, desde el respeto a la diversidad y la valoración de la misma como un elemento enriquecedor para el aprendizaje y la convivencia” (Documento interno del colegio Andersen, 2010). Inés colabora semanalmente en este Proyecto desde noviembre de 2010 hasta junio de 2011 siendo, por tanto, la comunidad de práctica en la que más tiempo participa.

En una entrevista que realicé a Vero, la coordinadora del Proyecto y profesora de los grupos en los que Inés participó, también le pregunté por su manera de entender el trabajo del orientador educativo.

M – En ese sentido, ¿cuáles crees que deben ser las funciones de un orientador?

V – Yo creo, para mí fundamental en un orientador y creo que eso debe ser algo más allá de otras funciones, es que el orientador debe tener un feeling con el alumno... cercano, tiene que haber una cercanía, un querer bajarse a su altura, por decirlo de alguna forma, pero mirar al chaval desde la misma altura de sus ojos. Porque creo que el orientador necesita que el chaval, que el alumno se abra y para poder abrirse, tienes que tú también bajarte, porque, si no, hay una distancia tan grande que yo creo que no se consigue. [...] Y por supuesto, en ese sentido también, guiar al, ayudar al tutor, porque el tutor no tiene esa formación, aunque a veces es intuitivo. Yo creo que sí debe de servir de guía y de apoyo en ese sentido, no tanto... y también desde ese mismo lugar, desde un lugar de “aquí te estoy acompañando”. Porque a veces el tutor hace cosas que, que quizás las hace por... ¿sabes?... entonces, yo creo que también en ese sentido, y que haya un trabajo conjunto

M – Entre el tutor, el profe

V – Sí, tiene que haber comunicación yo creo, total, total, porque, a veces, también el tutor está más tiempo... Y otra cosa fundamental también que se me olvidaba es que tiene que estar en el aula el orientador... Para mí es fundamental. Porque una cosa es “yo me sé de memoria (ríe) las cosas y porque lo he estudiado, ya me sé lo que tengo que hacer con un niño con déficit de atención, el protocolo a seguir es éste, éste y éste...” Pero este niño se llama Pepe, y Pepe, por más que tenga déficit de atención, también fue criado en un ambiente con estas características, se vincula socialmente desde... Entonces, si tú no ves cómo Pepe se... se manifiesta dentro del aula, entonces el orientador debe de estar en el aula. Si no, es como estudiarte algo y decirlo... [...] Entonces, eso yo también lo he notado en falta, porque creo que es fundamental que entre al aula. Sí, porque es de la única forma que lo ves, entonces, que entre al aula como observador, observando mucho, observando mucho, mucho... porque, a veces, quizás... quizás no es el alumno el que esté fallando en ese momento, sino el tutor que no tiene las herramientas necesarias y está provocando esa situación. Porque aparte un vínculo es de dos, y a veces siento que toda la carga la tiene el alumno, se le pone al chaval. O “bueno, o serán sus padres”... Y quizás nosotros también lo podemos provocar. [...] Entonces, por eso creo que es fundamental, porque el tutor puede contarte tu versión y tú, como orientador, le sugieres desde lo que él te está contando, y no desde lo que tú estás viendo. Como orientador tienes que ver una película y la otra. Es lo que yo creo.

Entrevista a Vero (18.07.2011)

A diferencia de lo que sucedía en el caso de Lucía, vemos que el modelo de identidad que Vero presupone a los orientadores es muy coherente con el reivindicado tanto por ciertos modelos socio-históricos –el de la normativa, en el nivel estatal- como por el modelo local del colegio Andersen. En concreto, Vero asume que los orientadores deben intervenir tanto con los alumnos como con

los profesores, y en el caso de estos últimos su trabajo debe consistir en guiarles y apoyarles para mejorar su práctica docente. Asimismo asume que el asesoramiento se debe realizar de manera continuada y con todo el profesorado –no solo con los noveles-. La profesora de Proyecto Artístico defiende una relación basada en la colaboración entre el orientador y los docentes, que asuma la construcción conjunta de la realidad educativa, y para la cual resulta necesaria una buena comunicación. Por último, al igual que Lucía, Vero considera que es imprescindible que los orientadores estén presentes en las aulas y que observen lo que allí sucede para poder facilitar a los profesores herramientas mediante las cuales ayudar a cada alumno, considerando sus características individuales.

A lo largo del capítulo 6 seguiremos añadiendo evidencias que nos permiten apoyar el modelo de identidad que Vero reivindica para los orientadores y, especialmente, el modo en que éste afecta a la negociación de significados que tiene lugar en esta comunidad de prácticas en lo relativo a quién es Inés como orientadora.

¿Qué significa ser un orientador en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados?

En el capítulo 7 analizaremos en detalle el modo en que Inés configura su identidad profesional en el contexto de su participación en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados (en adelante, PFAD) del colegio Andersen. Como lo hemos hecho con las dos anteriores comunidades de práctica, presentaremos a continuación el modo en que se entiende la figura del orientador en este escenario. Debido a que se trata de un proyecto de centro con muchos profesores implicados, en este caso no contamos con entrevistas a sus participantes, sino que inferiremos el modelo de identidad que subyace al PFAD a partir del análisis de documentos, de las entrevistas a Inés y de las observaciones realizadas durante el trabajo de campo.

Inés comienza a participar en la implementación y evaluación del PFAD en enero de 2011 (de hecho, es su trabajo en este proyecto el motivo por el cual extiende la duración de sus prácticas profesionales) y continúa colaborando hasta diciembre de 2011. Como explicaremos en el capítulo 7, Inés es presentada ante el claustro como una de las personas del DO encargada del seguimiento del proyecto. El objetivo general del PFAD –inserto dentro del Plan de Convivencia del colegio- es, según recogen los documentos institucionales:

Planificar, poner en marcha y evaluar las actuaciones vinculadas a la organización y funcionamiento de los “Delegados de Grupo”, así como las estructuras organizativas que son necesarias para facilitar e impulsar la participación del alumnado en la vida del centro, en la línea de la visión y valores del colegio.

Plan de Convivencia colegio Andersen, curso 2010-2011

En concreto, se trata de un proyecto mediante el cual el centro pretende ampliar y reforzar las funciones de los delegados de cada curso de la ESO y Bachillerato. Ello se consigue, por un lado, favoreciendo que los delegados coordinen asambleas con sus compañeros de clase, en las que todos puedan compartir sus inquietudes, y hacer conjuntamente sugerencias para mejorar el funcionamiento del centro. Por otro lado, los delegados de cada clase comparten las preocupaciones y propuestas de su grupo en una Junta de Delegados que hace llegar la voz de los estudiantes al claustro, Departamento de Orientación y Consejo Escolar.

En los documentos analizados se hace continua referencia al papel central que desempeñan los miembros del Departamento de Orientación en el diseño, puesta en marcha, asesoramiento, acompañamiento y evaluación del PFAD. Además, como vemos a continuación, en los documentos institucionales se hace explícito el modelo a partir del cual se plantea este proyecto de centro.

NUESTRO MODELO

Global, sistémico: implica a toda la comunidad educativa, no solo a “algunos”.

Planificado: articula un conjunto plural de acciones y medidas y establece un marco de organización y funcionamiento compartido.

Preventivo: promueve valores, comportamientos y habilidades que previenen o ayudan a minimizar los conflictos contrarios a la convivencia.

Procesual: se desarrolla en ciclos continuos de mejora.

Documento interno del colegio Andersen, curso 2010-2011

Las características de esta intervención -sistémica, preventiva y estructural- son completamente coherentes con el modelo de asesoramiento educacional-constructivo que es defendido tanto por la legislación básica como por el colegio Andersen y, como veremos en el capítulo 7, la participación de Inés en un proyecto como éste facilita que ella ejerza un determinado modelo de identidad como orientadora.

¿Qué significa ser un orientador en el Máster en Psicología de la Educación?

En el anterior epígrafe hemos descrito las principales características y el modelo de identidad sobre los orientadores que se presuponen y reivindica en el colegio Andersen y en las comunidades de práctica específicas del mismo en las que Inés participó durante su año de inserción profesional. A continuación, pasaremos a analizar el modelo de identidad local del segundo contexto en el que la orientadora novel estuvo inserta durante el curso 2010-2011: el Máster en Psicología de la Educación.

Podemos afirmar que el modelo de identidad que este Máster presupone y reivindica para los orientadores se sitúa dentro de un modelo de asesoramiento educacional-constructivo, en coherencia con el modelo local del colegio Andersen y el socio-histórico. Para realizar esta interpretación nos basamos en la información obtenida a partir del análisis documental (del plan de estudios del Máster, las guías docentes de las asignaturas y sus documentos informativos), de entrevistas (con Inés, con otras estudiantes y con la coordinadora del Máster), y de las observaciones realizadas durante el trabajo de campo.

Comentaremos a continuación algunos de los indicadores que, tomados en su conjunto, nos permiten identificar este modelo de identidad del Máster en Psicología de la Educación. Por un lado, comprobamos que entre las seis asignaturas obligatorias del Máster, se incluyen cuatro directamente vinculadas al asesoramiento psicopedagógico, lo cual indica la importancia que se otorga a esta figura profesional. Asimismo, el contenido de estas asignaturas cobra sentido dentro de un modo concreto de entender el papel de los orientadores, cercano a un profesional que interviene sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, que debe realizar análisis e intervenciones institucionales, que evalúa psicopedagógicamente y cuyo trabajo debe contribuir a la atención a la diversidad del alumnado y la inclusión educativa.

Por otro lado, reconocemos un modelo de asesoramiento educacional-constructivo a partir del análisis de los objetivos, contenidos y lecturas que se incluyen en la Guía docente de la asignatura obligatoria denominada “Orientación e intervención educativa”. Mediante esta asignatura –de la cual es docente Andrés, el tutor académico de Inés– se pretende contribuir a que los estudiantes sean capaces de:

- Analizar la conveniencia y características de un modelo de asesoramiento psicopedagógico de naturaleza sistémica, que requiere la existencia de un trabajo colaborativo con el conjunto de la comunidad educativa (equipos pedagógicos, familias y alumnado con y sin necesidades educativas específicas).
- Conocer los diversos contextos en los que se suele desarrollar la función de asesoramiento psicopedagógico y valorarlos en función de su coherencia con los modelos de asesoramiento y las prácticas profesionales definidas.
- Propiciar, desempeñar y mantener un asesoramiento colaborativo con diferentes actores del contexto escolar, centrándose tanto en los aspectos relacionales como en los estratégicos.
- Asesorar colaborativamente para favorecer las condiciones escolares necesarias para la innovación y la mejora escolar.

Guía docente de “Orientación e intervención educativa”

Como podemos comprobar mediante el análisis de los objetivos que se pretenden alcanzar con esta asignatura, a esta formación subyace un modelo de identidad de orientador cuyos destinatarios son todos los elementos de la comunidad educativa, que se caracteriza por hacer intervenciones sistémicas y para la mejora institucional, que debe atender tanto a la resolución de la tarea de asesoramiento como a la creación de una relación de colaboración con los asesorados. Asimismo, se asume que los orientadores deben conocer los distintos modelos de asesoramiento y ser capaces de analizar las prácticas profesionales en función de los mismos.

La coherencia entre determinados modelos de identidad socio-históricos y el local del Máster lo podemos constatar también a partir del análisis de los textos de lectura obligatoria de la asignatura “Orientación e intervención educativa”, tales como Monereo y Solé (1996), de la Oliva et al. (2005a), Echeita y Rodríguez (2005), Luna y Martín (2008), Sánchez y García (2005) y Sánchez (2000). Estas publicaciones están escritas por los mismos autores a los que nos hemos referido anteriormente, al describir tanto el modelo socio-histórico de identidad del orientador reivindicado por la normativa básica, como el modelo local del colegio Andersen. Ello nos permite afirmar la coherencia entre los modelos de identidad a distintas escalas temporales y en los diferentes contextos en los que Inés participa, en la medida en que todos ellos utilizan las mismas voces teóricas como recurso mediante el cual articular su posición acerca de cómo debe ser un orientador educativo.

Como ya habíamos adelantado, una vez finalizadas las asignaturas obligatorias y optativas del Máster, está previsto que los estudiantes realicen un prácticum profesional (contexto en el cual se desarrolla todo el trabajo de campo de esta investigación) y el Trabajo de Fin de Máster, asignaturas en las que Inés se matricula en el curso 2010-2011. Según los documentos del Máster:

En el diseño de la asignatura de Prácticum del Máster de Psicología de la Educación se estableció que el contenido de esta materia consistiría en tres actividades diferentes. La primera, las prácticas realizadas en el centro de trabajo. La segunda, las reuniones con el tutor o tutora académico. La tercera, la participación en un seminario colectivo que agruparía a estudiantes cuyos prácticum compartieran el itinerario o una vía interna a este.

Documento interno del Máster, curso 2010-2011

Como vemos en el anterior documento, en el diseño del Máster está previsto que, durante la realización de sus prácticas profesionales, los estudiantes estén insertos, al menos, en tres espacios diferenciados. Según nuestro marco teórico, cada uno de estos contextos presupone un modelo de identidad determinado para los orientadores educativos, esto es, un conjunto de significados con los que –de modo más o menos explícito– se identifica cómo deben ser estos profesionales. Ya hemos comentado anteriormente el modelo de identidad sobre el orientador que se tiene en el centro de prácticas de Inés –el colegio Andersen–, por lo que pasaremos a continuación a describir el modelo

de identidad que se reivindica en los otros dos contextos: los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum y las reuniones con su tutor académico.

¿Qué significa ser un orientador en los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum?

Inés participa en uno de los cinco Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (SRP, en adelante) que se organizaron en el Máster durante el curso 2010-2011, en concreto el que agrupa a estudiantes que realizan prácticas vinculadas a los “procesos de asesoramiento”. Según la documentación oficial de la titulación:

El objetivo de este seminario es que los estudiantes puedan volver sobre los aprendizajes realizados en las materias obligatorias y optativas y “encarnarlos” ahora que están inmersos en la práctica. Sin duda esta reflexión no va a hacerse únicamente en este espacio. El enfoque específico de los seminarios sería por tanto el del poder contrastar varias experiencias, y aprender a comunicar lo que uno está haciendo con la formalización que ello supone.

Documento interno del Máster

Para alcanzarlo, el SRP en el que participó Inés se reunía en la Facultad de Psicología una vez al mes, durante los ocho meses del curso académico, y los encuentros tenían una duración promedio de 2 horas y media. Estos Seminarios estaban compuestos por cuatro alumnas (Inés, Juana, Tamara y Soraya) y dos profesoras (Claudia e Iciar). Tal y como vemos a continuación, más allá del objetivo general de “encarnar los aprendizajes”, las profesoras de los Seminarios consideran que estos tienen también otras finalidades.

C - Los seminarios tratan de suplir el error de que el prácticum esté colocado detrás de la parte teórica y que, por tanto, cuando llegan a la práctica no tengan ya espacios de reflexión, donde volvámos a usar la teoría. Ese es el principio rector de por qué los seminarios de reflexión sobre el prácticum. Dentro de eso, si se especifica un poco más, nosotros lo que queremos es... primero el elemento cooperativo, porque podríamos haber hecho en tutorías individuales ¿no? Y sin embargo, yo creo que el hecho de escucharse los unos a los otros con prácticas que son semejantes, pero no idénticas ayuda a contrastar varias prácticas, pensar sobre el conflicto del otro, que es lo que tiene el trabajo cooperativo. Y, por otra parte, desde el punto de vista más del papel de las profesoras que estén en cada seminario el objetivo sería comprobar y ayudar a que los alumnos usen los marcos teóricos. Es decir, que no les coma la acción. Se meten en acción, se meten en acción, aprenden mucho de la acción, pero difícilmente hay reflexión sobre la acción. Entonces, no solamente que haya reflexión sobre la acción, que eso ya sería un espacio en sí mismo, sino que en esa reflexión vuelvan sobre los marcos teóricos del Máster. Porque

ellos pueden hacer reflexión, y eso se nota, y a veces les ves hacer reflexión y vuelven a ideas muy ingenuas, o sea, las mismas ideas de reflexión que se te ocurren... ¿pero qué dijimos? ¿Qué era relevante?, ¿qué de lo que has visto te puede valer? Entonces, volver a usar la teoría como gafas para interpretar la práctica. Eso es lo que se pretende.

Entrevista a Claudia (23.05.2011)

Como podemos inferir a partir de la anterior transcripción, el modelo de identidad de orientador que se reivindica en esta comunidad de práctica tiene, al menos, dos particularidades. Por un lado, se defiende la necesidad de que el orientador sea un profesional reflexivo (Schön, 1992, 1998) y, por tanto, se propone el seminario como un espacio para propiciar la reflexión de las orientadoras noveles sobre su propia práctica y sobre la de sus compañeras. Por otro lado, la profesora se refiere a la importancia de que esta reflexión sobre la acción se realice desde los marcos teóricos propuestos en la formación inicial del Máster. De este modo, y como documentaremos extensamente en los próximos capítulos, en el SRP se reivindica que las orientadoras noveles articulen su propia posición mediante la referencia a voces teóricas, y establezcan un diálogo entre el modelo local de identidad del Máster y el de sus centros de práctica.

Vemos a continuación que, en la entrevista, Claudia también hace referencia a otra función de los Seminarios, vinculada a ayudar a las estudiantes a elaborar sus Trabajos de Fin de Máster (TFM, en adelante).

C - Luego tiene una derivada más específica que es la preparación del Trabajo de Fin de Máster. El trabajo de Fin de Máster supone que, una vez analizado eso desde un marco teórico, ver en qué medida [interrupción] El marco teórico te ha servido para interpretar, ya no solo te sirve para interpretar, sino que te sirve para decidir gestión de cambio, cómo mejoraríamos en su caso, entonces... Para eso iríamos un poquito más allá de la reflexión. Es un uso de la teoría, pero con una mirada más potente. No es usarla para analizar. Es usarla para planificar, para diseñar. Esto tendría que ver más con esa segunda función que hablamos en psicología de la educación, esa segunda dimensión, que no es simplemente la teórica, sino que es la proyectiva. Pues ahí ienes que proponer mejoras.

Entrevista a Claudia (23.05.2011)

Al hablar del TFM, Claudia hace referencia a otros significados sobre los orientadores, que son también coherentes con el modelo educacional-constructivo. En concreto, reconoce la importancia de que los orientadores no solo analicen la realidad de sus centros, sino que también tengan la capacidad de hacer propuestas de intervención, que permitan mejorar la institución. Como argumentaremos en detalle en el capítulo 7, en esta comunidad de práctica se identifica el TFM como una herramienta que recuerda la importancia de este significado sobre la profesión y facilita que las orientadoras noveles lo ejerzan.

En esta misma línea, en el siguiente documento institucional del Máster se hace explícito este aspecto del modelo de identidad, así como la utilidad del TFM como espacio para establecer un diálogo entre los conocimientos teóricos del Máster y la práctica profesional observada en los centros.

La asignatura de Trabajo de Fin de Máster (10 ECTS) es la materia de cierre de estos estudios y como tal pretende ayudar al estudiante a integrar los conocimientos que durante ellos ha adquirido y mostrar su capacidad de utilizarlos para interpretar y actuar en situaciones de la vida profesional.

En el Trabajo de Fin de Máster, que en principio dirigirá el mismo tutor o tutora del Prácticum, es preciso avanzar un paso y trascender lo que hayan sido las actividades concretas realizadas para plantear una propuesta de innovación a partir de lo aprendido en el puesto profesional. El objetivo es que el estudiante explícite los supuestos teóricos que cree que sustentan la práctica profesional en la que ha participado y plantee una propuesta de innovación justificando su capacidad de generar una mejora en la calidad de la práctica profesional.

El objetivo general de la memoria es que los estudiantes reflexionen sobre las relaciones que existen entre la formación del Máster y el trabajo de la institución en la que han realizado su actividad profesional. De manera específica, se trata de establecer vínculos entre la información procedente de las asignaturas cursadas y el itinerario profesional. [...]

En síntesis, lo esencial es, por tanto, que la innovación que se proponga muestre en su fundamentación teórica el aprovechamiento de los aprendizajes propios del Máster.

Orientaciones para el Trabajo de Fin de Máster

¿Qué significa ser un orientador para el tutor académico de Inés?

La segunda comunidad de práctica en la que Inés participa dentro del Máster son las reuniones con Andrés, su tutor académico. Andrés fue profesor de Inés en dos asignaturas obligatorias del Máster (“Orientación e intervención educativa” y “Escuela inclusiva y atención a la diversidad”), debido a lo cual la orientadora novel ya lo conocía. A su vez, y como ya hemos adelantado, es también asesor externo del colegio Andersen y tiene una relación muy estrecha con los miembros del Departamento de Orientación del centro. Por su papel de asesor externo, Andrés suele asistir semanalmente al colegio -los martes, durante todo el día- y aprovecha ese momento para reunirse con Inés en el propio colegio.

Por lo tanto, Andrés desempeña una posición muy poco frecuente entre los tutores académicos, en la medida en la que conoce desde dentro el centro y tiene capacidad para hacer propuestas sobre la participación de Inés en el colegio, como él mismo reconoce.

A – Y en ese sentido, pues yo tal vez mi rol es un tanto... a caballo entre un rol de un tutor académico y casi, casi también un tutor profesional, porque conozco el centro, y estoy, y tengo capacidad para proponer que se haga una cosa o que se haga otra.

Entrevista a Andrés (17.11.2010)

Como apoyo a su trabajo de tutor académico, al comenzar el curso Andrés entrega a Inés un documento en el que explica, entre otras cuestiones, cómo entiende su papel de tutor y los objetivos que se marca para el acompañamiento de la orientadora novel en su inserción profesional.

Desde mi punto de vista los objetivos que se pueden y deben desarrollar con el prácticum y los que yo apoyaré expresamente desde mi función tutorial son:

- a) conocer y comprender el marco institucional/reglamentario en el que se desarrollan dichas funciones,
- b) adquirir competencias profesionales específicas relacionadas con las funciones que los orientadores desarrollan en los centros escolares en los diferentes ámbitos que le legislación vigente establece,
- c) potenciar una actitud y una práctica de reflexión profunda y rigurosa sobre las condiciones y condicionamientos del centro escolar en el que se está inserto, para llevar a cabo una educación de calidad para todo el alumnado del mismo. [...]

Esta oportunidad de poder estar en un escenario profesional y al mismo tiempo poder “distanciarse” de él en cierto grado para comprenderlo y analizarlo es uno de los hechos que da sentido y valor a las prácticas.

Cada profesional desarrolla estas competencia profesionales de acuerdo con sus concepciones, intereses y talante, pero también, constreñido o favorecido por las condiciones internas de los centros con relación a su cultura de centro.

A este respeto, en la memoria habrá que reflejar, por un lado y de forma sintética, los diferentes trabajos realizados y, **sobre todo**, valorarlo críticamente desde las perspectivas o modelos que se han aportado en el Máster, así como desde el punto de vista de lo que la experiencia te ha aportado [...] Vuelvo a señalaros que tales criterios no pueden ser otros que los relativos a los modelos teóricos que, en cada caso, hayáis aprendido en el transcurso de las distintas materias del Máster.

Guía escrita del tutor académico, para la Memoria de Prácticum

A partir de este documento que Andrés redactó y entregó a Inés, inferimos algunos aspectos del modelo de identidad que éste reivindica para los orientadores. En primer lugar, hace referencia a la necesidad de que los orientadores conozcan y comprendan la legislación que regula su papel y funciones dentro del sistema educativo. Ello es coherente con nuestra asunción de que los modelos

previstos en el nivel socio-histórico condicionan –aunque no limitan– la tarea que un asesor puede desempeñar en un contexto situado.

En segundo lugar, Andrés se refiere a la importancia de que los orientadores tengan en cuenta las características y cultura del centro en el que trabajan. Interpretamos que a ello subyace un modelo de identidad que reconoce que el ámbito de intervención de un orientador debe ser el conjunto de la institución, en coherencia con lo que se propone desde el modelo de asesoramiento educacional-constructivo.

En tercer lugar, y en la línea del modelo de identidad del SRP, Andrés señala continuamente la importancia de que los orientadores sean profesionales reflexivos. En concreto, se refiere a la necesidad de que reflexionen tanto sobre las características del centro en el que trabajan, como sobre su propia práctica profesional. Asimismo, Andrés alude explícitamente al hecho de que Inés debe realizar la reflexión a partir de los modelos teóricos estudiados en la formación inicial del Máster. De este modo, al igual que sucede en el Seminario, el modelo de identidad reivindicado por Andrés insiste en la importancia de que los orientadores pongan en relación y propicien el diálogo entre los modelos teóricos y la práctica profesional. Veremos en los próximos capítulos que este aspecto del modelo de identidad de los orientadores que su tutor reivindica tiene un claro efecto sobre la trayectoria de Inés y sobre el modo en que va configurando significados sobre la profesión y sobre sí misma como profesional.

Otra de las fuentes de información en la que nos basamos para inferir el modelo de identidad del tutor académico de Inés es una entrevista que le realicé. En ella, como documentaremos con detalle en el próximo capítulo, defiende un tipo de orientador que se caracteriza por asesorar psicopedagógicamente para contribuir a la inclusión de todo el alumnado, que está presente en las aulas, que ayuda a los profesores a reconstruir su práctica docente y sus problemas, que establece una relación de colaboración con sus asesorados, y que debe intervenir sobre la estructura del centro escolar. Todo ello, unido al hecho de que es uno de los profesores que diseñó e impartió la asignatura de “Orientación e intervención educativa” del Máster, nos permite afirmar que el modelo de identidad que Andrés presupone y reivindica para los orientadores es coherente con el defendido por el modelo de asesoramiento educacional-constructivo.

¿Qué significa ser un orientador en el contexto de la investigación?

Como se deriva de nuestro posicionamiento teórico-metodológico, consideramos que el contexto conformado por la presente investigación, lejos de ser un espacio “neutral” en el cual se despliegan los significados, supone otro espacio de negociación y construcción de la identidad profesional de Inés. Por ello, entendemos que las situaciones vinculadas a la participación de la orientadora novel en esta investigación (desde mi mera presencia, hasta las entrevistas que realizo o la observación de

su práctica) configuran otra comunidad de práctica, que es necesario tener en cuenta para comprender su trayectoria de identificación.

A lo largo de los próximos capítulos iremos analizando el modo específico mediante el cual las interacciones que tienen lugar en esta comunidad de práctica influyen sobre el modo en que Inés construye significados—sobre sí misma y sobre su profesión—. En este epígrafe, por tanto, nos limitaremos a presentar las principales características del contexto de investigación, así como el modelo de identidad profesional presente en el mismo.

Como ya adelantamos en la metodología, durante el curso 2010-2011 estuve junto a Inés entre 1 y 3 veces cada semana, durante diez meses. Las situaciones de observación participante en aula las decidimos conjuntamente y de manera planificada. Las entrevistas, en cambio, las íbamos decidiendo en función de la agenda de Inés, procurando que alteraran lo menos posible sus compromisos y participación en el centro.

En lo que respecta al modelo de identidad presente en este espacio de investigación, queremos destacar dos cuestiones. Por un lado, antes de comenzar el trabajo de campo, analizamos en profundidad la formación inicial de Inés, las asignaturas que había realizado, los textos que había leído y los marcos teóricos que había estudiado. Ello nos permitió tener un conjunto de significados compartidos, en lo que respecta a la educación y al asesoramiento psicopedagógico, como hicimos saber a Inés antes de iniciar la investigación. El hecho de compartir estos significados —que nunca pueden ser idénticos—, si bien en ocasiones pudo dificultar que determinadas cuestiones se hicieran más explícitas, estuvo asociado a la ventaja de poder referirme a determinados modelos de identidad conocidos por Inés. De este modo, como se verá en los próximos capítulos, en muchas ocasiones en las entrevistas hago referencia explícita a determinadas voces —teóricas, ideológicas, normativas— sobre la figura del orientador y solicito a Inés que dialogue con ellas y, por tanto, que explicita su grado de acuerdo o desacuerdo con un modo concreto de entender a estos profesionales. En otras ocasiones, yo misma planteo las preguntas de la entrevista ventriloquizando determinadas voces y, por tanto, ejerciendo distintas maneras de entender a los orientadores, ante lo cual la orientadora novel debe posicionarse.

Por otro lado, si bien durante el trabajo de campo yo no adopto explícitamente ningún modelo de identidad sobre el orientador —y, como decíamos antes, me refiero y ventriloquizo diversas voces—, es innegable que Inés reconoce en mí un determinado modelo de identidad. En concreto, el hecho de que esta tesis esté dirigida por Elena Martín, una de las personas encargadas de la elaboración de la LOGSE y que en sus publicaciones defiende un modelo de asesoramiento educacional-constructivo, lleva a que Inés me identifique como alguien que reivindica ese modelo de identidad para los orientadores.

CONCLUSIONES

En este capítulo hemos descrito los diferentes contextos –a distintas escalas temporales- en los cuales Inés participa durante su inserción profesional, y hemos analizado los modelos de identidad que se presuponen y reivindican en cada uno de ellos para los orientadores. Como ya hemos argumentado, consideramos que esta tarea es imprescindible para poder comprender, en los próximos capítulos, el proceso de construcción de la identidad profesional de Inés, que está posibilitado –aunque no limitado- por estos discursos institucionales, teóricos, ideológicos y normativos.

Hemos visto que en España la figura profesional del orientador educativo fue institucionalizada hace relativamente poco tiempo –menos de tres décadas-, si la comparamos con otros profesionales presentes en las escuelas. La incorporación de los orientadores al sistema educativo fue acompañada de la propuesta de un modelo de identidad muy concreto. Ello se debió, en parte, a la estrecha relación existente entre la legislación básica y determinados discursos académicos. En concreto, hemos analizado cómo las propuestas de la LOGSE y su posterior desarrollo normativo en materia de orientación se fundamentan en un modelo de asesoramiento educacional-constructivo (Monereo y Solé, 1996). Como hemos ido argumentando, consideramos que a este modelo de asesoramiento, que se opone a uno clínico-asistencial, subyace un modelo de identidad para los orientadores, que se caracteriza –entre otras cuestiones- por hacer análisis e intervenciones sistémicas, promover medidas innovadoras y preventivas para la atención a la diversidad de todo el alumnado, asesorar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, y establecer relaciones de colaboración con el profesorado.

Si bien este es el modelo de identidad propiciado por la legislación estatal vigente –en el período en que Inés realiza sus prácticas en el Andersen-, hemos visto que no encuentra continuidad en la Comunidad de Madrid, cuyo modelo de asesoramiento es, de hecho, más cercano al polo clínico-asistencial. Asimismo, nos hemos referidos a las dificultades asociadas a la puesta en funcionamiento del modelo educacional-constructivo en la práctica cotidiana de los centros escolares. Ello se debe, en parte, a las distintas expectativas que tienen los profesores y los orientadores en relación con la tarea de estos últimos, y a las dificultades para el establecimiento de una verdadera relación de asesoramiento colaborativo. Considerando lo anterior, concluimos que los modelos socio-históricos de identidad de los orientadores no son homogéneos y representan voces divergentes –pero que deben coexistir- en torno a qué significa ser un orientador educativo.

Al analizar los modelos locales de identidad de los dos principales contextos en los que Inés está presente durante el curso 2010-2011 –colegio Andersen y Máster en Psicología de la Educación- hemos documentado que ambos apuestan explícitamente por un modelo de asesoramiento educacional-constructivo. Asimismo, al centrar la mirada en los modelos de identidad de las

comunidades de práctica específicas en las que Inés está inserta durante su trayectoria profesional, hemos visto que -a excepción del aula de 4ºA de Educación Primaria- la mayor parte de ellas apoyan un modelo cercano al educacional-constructivo. Esta coherencia que existe entre los modelos de identidad de las distintas escalas contribuye a configurar un escenario poco frecuente, que se caracteriza por una clara convergencia de voces de distinto nivel de generalidad. Este fenómeno, como veremos en los próximos capítulos, tiene una clara repercusión sobre la construcción de la identidad profesional de Inés.

Hemos visto que, más allá de esta coherencia, los contextos en los que Inés participa no solo mantienen los mismos significados de un determinado modelo socio-histórico, sino que además añaden nuevos significados sobre la figura de los orientadores educativos. Por una parte, hemos documentado que tanto en el Máster como en el colegio Andersen se enfatiza el hecho de que los orientadores deben ser profesionales reflexivos. Por otra parte, en las distintas comunidades de práctica del Máster se señala la importancia de que estos profesionales conozcan la legislación y los distintos modelos de asesoramiento, como recurso para guiar y valorar sus prácticas profesionales.

Nos hemos referido también a la importancia de considerar el modelo de identidad presente en el contexto de investigación, entendiendo éste como otra comunidad de práctica en la cual Inés construye significados sobre la profesión y sobre sí misma como orientadora. Si bien yo como investigadora en ningún momento hago explícito el modo en que entiendo la figura profesional de los orientadores, Inés sí reconoce en mí la reivindicación de un modelo de asesoramiento educacional-constructivo.

Habiendo analizado los contextos -a distintas escalas, con sus respectivos modelos de identidad- en los que Inés se inició en la profesión, consideramos que están puestas las condiciones para comprender el proceso de construcción de su identidad profesional. En concreto, en los restantes capítulos de resultados analizaremos cómo, durante el curso 2010-2011, Inés fue transformando su manera de entender la profesión de orientador educativo (capítulo 4), así como los significados que fue negociando sobre sí misma como orientadora en el aula de 4ºA (capítulo 5), las clases de Proyecto Artístico (capítulo 6) y el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados (capítulo 7).

CAPÍTULO 4. ¿QUÉ ES SER UN ORIENTADOR? EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE IDENTIDAD PROFESIONAL DE INÉS

INTRODUCCIÓN

En el anterior capítulo hemos presentado a Inés al comenzar sus prácticas profesionales, y hemos descrito los modelos de identidad que ponen las condiciones para su trayectoria de identificación en el colegio Andersen. En concreto, hemos analizado el modo en que se conceptualiza la figura de orientador educativo en la Comunidad de Madrid en el momento en que Inés inicia su participación en el centro (modelo socio-histórico de identidad), así como el tipo de significados con los que se caracteriza al orientador en los principales contextos en los que Inés está inserta durante el curso 2010-2011 (modelos locales de identidad). Como hemos argumentado en el marco teórico de la tesis, estos modelos de identidad a distintas escalas no determinan ni predicen la trayectoria de identificación específica que Inés irá configurando, pero sí suponen recursos a partir de los cuales ella podrá ir construyendo su identidad profesional.

Una vez analizados los modelos de identidad que la posibilitan, en los próximos cuatro capítulos iremos describiendo la trayectoria de identificación de Inés en el colegio Andersen durante todo el curso académico. Hemos definido la configuración de la identidad profesional como el proceso en el cual se construyen significados, simultáneamente, sobre la profesión y sobre uno mismo como profesional. Si bien asumimos que estos significados necesariamente se construyen de modo dialéctico, hemos optado por distinguir ambos tipos de significados –sobre la profesión y sobre el yo profesional-, tanto en los análisis como en la redacción de estos resultados. Por lo tanto, dedicaremos el presente capítulo a analizar cómo van evolucionando los significados con los cuales Inés define qué es ser un buen orientador educativo, mientras que en los tres próximos (capítulos 5, 6 y 7) veremos cómo va negociando los significados sobre sí misma como orientadora, en distintas comunidades de práctica situadas.

Somos conscientes de la artificialidad de distinguir analíticamente dos tipos de significados –sobre la profesión y sobre el yo profesional- que están tan imbricados. Sin embargo, consideramos que esta división nos permite dotar de entidad a cada tipo de significados, así como analizar los mecanismos específicos que facilitan la construcción de unos y otros. Por otra parte, los significados sobre sí misma como profesional están estrechamente relacionados con las comunidades de práctica específicas en las cuales éstos son negociados y en las que Inés va reivindicando diversas posiciones del yo. En cambio, en el caso de los significados sobre la profesión se trata de características más transversales y que, a pesar de que se construyen en contextos situados, no son tan dependientes de las diferentes comunidades de práctica en las que Inés desempeña su práctica profesional, como ya hemos documentado en el capítulo 4.

De todos modos, tanto en éste como en los próximos capítulos iremos haciendo explícitos los vínculos entre ambos tipos de significados y el modo en que se constituyen mutuamente, con el objetivo de no perder de vista la naturaleza dialéctica de ambos tipos de significados.

Estructura del capítulo

Por todo lo dicho, en el presente capítulo analizaremos el modelo de identidad profesional que Inés va construyendo a lo largo del curso 2010-2011, esto es, el modo en que van evolucionando los significados con los que caracteriza a un buen orientador educativo.

Para dar cuenta de este proceso, dividiremos el presente capítulo en cuatro grandes partes. En un primer momento, explicaremos las expectativas que su tutor académico y ella misma tenían en relación con la evolución de los significados sobre su profesión a lo largo del curso académico, como consecuencia de su participación en el colegio Andersen.

En la segunda parte del capítulo identificaremos los significados sobre la profesión que han variado y aquellos que se han mantenido constantes a lo largo de su trayectoria. Para seleccionar estos significados, hemos comparado la primera y las últimas entrevistas que hicimos a Inés durante todo el período de trabajo de campo. Lo que tienen en común estas entrevistas es que en ellas formuló a Inés la misma pregunta, relacionada con las características que considera que debe tener un buen orientador educativo.

En tercer lugar, iremos explicando el modo en que va configurando, a lo largo del curso académico, cada uno de los significados con los que caracteriza a los orientadores. Para la evolución de cada uno de esos significados, analizaremos 1) el modo concreto en que varía el modo de definir su profesión, 2) los mecanismos que posibilitan la construcción de dichos significados, y 3) la relación que establece entre esos significados sobre la profesión y los que se atribuye a sí misma como profesional, mediante procesos de asimilación y diferenciación.

La última parte de este capítulo la dedicaremos a analizar el modo en que la propia Inés y otros profesionales del centro valoran su trayectoria, en lo que respecta a cómo ha ido evolucionando su modelo de identidad sobre los orientadores educativos.

Corpus de datos analizados

Para estudiar el modo en que Inés ha ido configurando significados sobre su profesión a lo largo del curso, hemos analizado distintas fuentes de información (tabla 2), lo cual contribuyó a aumentar la calidad del proceso de análisis y de las interpretaciones que de él se derivan, por varias razones.

En primer lugar, pudimos no solo estudiar el modo en que Inés define explícitamente qué es ser un buen orientador, sino también la manera en que estos significados son ejercidos, lo cual nos permite acceder a dos modos complementarios de desplegar y construir su modelo de identidad. En segundo lugar, mediante esta diversidad de fuentes pudimos acceder a los significados sobre su profesión que Inés reivindica en diferentes comunidades de práctica y ante diversas audiencias (en entrevistas, tutorías, seminarios, situaciones de asesoramiento o en textos escritos), lo cual contribuye a tener una visión más completa y poliédrica de su modelo de identidad.

Por último, la multiplicidad de fuentes de información nos permitió analizar el modo en que determinados contextos, personas y artefactos mediadores contribuyeron a la negociación de los significados que Inés ha ido construyendo acerca de qué es ser un buen orientador educativo. De este modo, como se verá a lo largo del capítulo, hemos podido analizar con detalle los mecanismos que tuvieron lugar en las diversas comunidades de práctica en las que participó y que facilitaron en gran medida la construcción de un determinado modelo de orientación.

En la siguiente tabla resumimos las partes del *corpus* de datos que hemos analizado para la realización de este capítulo.

Tabla 2. Resumen de las partes del corpus empleadas para analizar la evolución de significados sobre la profesión

Técnica de recogida de información	Parte del <i>corpus</i>	Cantidad	Referencia
Entrevistas en profundidad	Entrevistas a Inés	30	Entrevista a Inés 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
	Entrevistas a otros profesionales	3	Entrevista a Andrés, Entrevista a Teresa, Entrevista a Paloma
Observación participante	Situaciones de Asesoramiento	8	Vero – Inés 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 14
	Tutorías	2	Tutoría Inés - Andrés 1 Tutoría Inés - Andrés 3
	Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum	8	I SRP, II SRP, III SRP, IV SRP, V SRP, VI SRP, VII SRP, VIII SRP
Análisis de documentos	Cuaderno de Inés	1	Cuaderno de Inés 1
	Cuaderno de campo investigadora	3	Cuaderno de campo 1, cuaderno de campo 2, cuaderno de campo 3
	Orientaciones para la Memoria de Prácticum	1	Orientaciones para la Memoria de Prácticum
	Memoria de practicas	1	Memoria de Prácticas Inés
	TFM	1	Trabajo de Fin de Máster

EXPECTATIVAS SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL MODELO DE IDENTIDAD DE INÉS

Antes de que Inés tuviera su primer contacto con el colegio Andersen, le hice una entrevista en la que, entre otras cuestiones, le solicité que dijera qué creía que iba a aprender durante sus prácticas profesionales. Como se puede observar en el siguiente fragmento, Inés tiene la expectativa de aprender un tipo de orientación diferente al que había aprendido en el colegio Hermanos Grimm, donde realizó sus prácticas profesionales de la licenciatura en Psicología. Por lo tanto, podemos inferir que sus expectativas están relacionadas, en parte, con la configuración de su modelo de identidad profesional.

M - ¿Qué crees que... que vas a aprender que no hayas aprendido?

I - Bueno, aparte de lenguaje de signos, yo creo que voy a aprender otro tipo de orientación. Que aquella que viví en el colegio Hermanos Grimm a mí me parecía maravillosa, pero es verdad que me vino muy bien de hecho, al año siguiente hacer el Máster. O sea, como volver a tener la mirada mucho más mmm... teórica, de hacia dónde tenemos que ir, para decir “Dios mío, no era tan perfecto como creía”. Entonces, eh... yo, yo creo (ríe) yo creo que, bueno, va a ser otro tipo de orientación.

Entrevista a Inés 1 (30.09.2010)

Por otra parte, Inés afirma que desea “bajar al suelo” los conocimientos adquiridos en el Máster, verlos en la práctica. Como vemos en el siguiente fragmento, Inés señala que la participación en el centro puede servirle para afianzar el modelo de orientación del Máster o, incluso, para cuestionarlo.

I - Y... y luego creo que voy a aprender un montón, o sea el hecho de ser las prácticas de un Master mm..., para mí en este Master he aprendido un montón, ha sido, y ha sido un nivel quizás muy... ha estado como muy elevado pero en el sentido de... muy reflexivo, también igual muy... muy... o sea, que necesito un poco llevarlo también, bajarlo al suelo ¿no? Entonces, no es cuestión de que aplique la teoría en la práctica, no es cuestión solo eso, porque creo que la pract, pero va a ser sinceramente, o sea, voy a estar rememorando todo el rato cosas del Master, viendo “a ver, a ver esto que me contaron en el Master cómo es aquí, tal, pues no, pues tal”, igual cambio un poco lo que yo pensaba, lo que he aprendido en el Master igual me cambia. O sea, mm...yo creo que voy a afianzar muchísimo el Master o sea el Master sin las prácticas... no tiene sentido, aunque es verdad que creo que estaría, sería fenomenal si las prácticas se hicieran durante el Master, durante las clases, vamos.

Entrevista a Inés 1 (30.09.2010)

Lo que nos parece relevante destacar de lo anterior es que Inés tiene la expectativa de establecer un diálogo entre la voz del Máster y la del colegio Andersen en lo que respecta a qué es ser un orientador educativo. Sin embargo, probablemente debido a que aún no ha tenido su primer contacto con el centro, no sabe si los modelos de orientación de ambos contextos serán coherentes o no.

En esta misma línea están las expectativas de Andrés, su tutor académico, quien afirma que su deseo es que Inés pueda apreciar en el centro un modelo de orientación que es coherente con el que se propuso en el Máster. Como vemos en el siguiente fragmento de una entrevista que le hice, Andrés hace referencia a unos significados concretos –que ya hemos desarrollado en el anterior capítulo– con los que caracteriza el modelo de orientación colaborativo que se propone desde el Máster y que reconoce en el colegio Andersen.

M – ¿qué expectativas de cambio durante estos meses de prácticas preveáis?

A - [...] yo creo que... la expectativa es que ella aprecie un modelo de orientación que no es el orientador de gabinete. Es un poco lo que en el Máster también queremos intentar transmitir, o compartir o promover de alguna manera, el papel de orientador como asesoramiento psicopedagógico, ese es el discurso de a la hora de construir las tareas educativas con una visión si quieres inclusiva, si quieres, en términos de aprendizaje de calidad, según con qué mirada lo quieras hacer, ¿no? Y que un orientador, pues, no es una persona encerrada en un despachito y que se dedica solo a las evaluaciones psicopedagógicas de los alumnos difíciles, etc., etc. Yo creo que la expectativa que tendríamos con respecto a su formación sería esa, que viera un modelo más complejo, y con todo lo que ello supone, también que es más difícil, y a veces eso mucho más... es muy frustrante, y es muy desgastante, porque... claro, al fin y al cabo, si tú dices “yo asesoro psicopedagógicamente”, y todos los días ves lo mal que lo hacen los profes y tú un poco con una valoración un poco prepotente, pero bueno, y tú ves que las cosas no son como te gustaría, dices “¡cago en diez! ¡Qué complicado es esto, qué complicado!”.

Entrevista a Andrés (17.11.2010)

Andrés tiene, asimismo, la expectativa de que Inés pueda reconocer las dificultades asociadas al desempeño de este modelo de asesoramiento. Para referirse a esa cuestión, hace referencia a la necesidad de que la orientadora novel analice a la figura del orientador en el contexto de las dinámicas cotidianas de un centro escolar, oponiéndolo a las reflexiones descontextualizadas más propias de la formación académica.

A - Verlo también en la dinámica... estresante del día a día, sacando los temas de los algodones... no teóricos, sino descontextualizados. No es que sean teorías, nosotros somos muy teóricos en el buen sentido de la palabra, pero descontextualizados de la locura de las

clases, de lo que supone un día sí, otro no, reunirse, buscar, bueno... por lo tanto, la expectativa es que... que saque un... que tenga una idea algo más completa de lo que es el trabajo de asesoramiento y orientación en un centro educativo, con todas las facetas que eso pueda tener [...] pero bueno que vea esa faceta, que comprenda su complejidad, que lo vea en la dinámica de un centro y que entienda un modelo de asesoramiento... más colaborativo.

Entrevista a Andrés (17.11.2010)

Por último, Andrés hace explícito que reconoce en Teresa, la tutora profesional de Inés, el modelo de orientador que se propone en el Máster, y tiene la expectativa de que la propia Inés pueda ver esa coherencia de voces, y apreciar cómo se materializa un modelo de asesoramiento colaborativo en una práctica profesional concreta.

A - Bueno, vinculado al modelo de asesoramiento, yo lo que tenía expectativas de que ella vea, por ejemplo, el caso de Teresa, que es un modelo de asesoramiento que es coherente con lo que le hemos dicho, una persona que entra en las aulas, espero que... que, que lo esté percibiendo, me hace pensar que tengo que pararme y hacérselo, hacer ver si es así o no es así. Ese era uno de los objetivos: que ella viera una manera coherente con lo que le hemos dicho aquí [en la Facultad], con la idea de entender el asesoramiento como una función de apoyo, de acompañamiento colaborativo con el... con profesorado sobre su práctica y sobre cómo construye los problemas de su práctica cotidiana con una visión más individual, más interactiva, más social, más esencialista, etc. En eso sí, hay una expectativa de que ella al menos vea que ese modelo del que hemos hablado en cierta medida, pues bueno, se intenta llevar a la práctica, y que no es un invento ¿no?

Entrevista a Andrés (17.11.2010)

Asimismo, Andrés hace saber a Inés en la primera tutoría cuáles son sus expectativas en relación con la reflexión sobre su modelo de asesoramiento, y con la necesidad de establecer un diálogo entre la práctica que observe en el centro y los conocimientos del Máster.

A - Ése es el objetivo fundamental: asentarte un modelo de intervención, “¿cuál es mi trabajo?, ¿quién es mi interlocutor?, ¿cuál deber ser el tipo de relación que yo tengo que ayudar a saber construir?, ¿quiénes son figuras estratégicas en ese, en ese... para que mi trabajo pueda avanzar?”, etc. etc. Eso es lo que... todo lo que tú hayas visto lo tienes que poner como esclavos al servicio de esa, de esa... de acrecentar esa reflexión. Que tú salgas diciendo “de aquí no me apea un burro, eh”.

Tutoría Inés - Andrés 1 (30.11.2010)

MODELO DE IDENTIDAD DE INÉS AL COMIENZO Y AL FINAL DEL CURSO ACADÉMICO

Para poder identificar el modo en que han ido evolucionando los significados con los que Inés caracteriza a un buen orientador educativo, hemos comparado las entrevistas que le realicé antes de comenzar su trabajo en el colegio Andersen (Entrevista 1), y una vez que había finalizado su presencia en el centro (Entrevistas 30 y 31).

La particularidad que tienen estas entrevistas es que en ellas hago las mismas preguntas a Inés, relacionadas con las características que en su opinión debe tener un buen orientador educativo y su función dentro de un centro escolar. Ello nos permite tener una “fotografía” inicial y final de su modelo de identidad sobre los orientadores, a partir de la cual podremos ir analizando en el siguiente apartado los procesos microgenéticos que han facilitado la configuración de estos significados sobre la profesión.

Como se puede observar en la siguiente tabla, hemos recogido los significados que Inés atribuye a los orientadores antes y después de su participación en el colegio Andersen, y los hemos agrupado bajo algunas dimensiones, que nos permiten atender a distintos aspectos de la identidad profesional de los orientadores educativos. Dentro de cada una de estas dimensiones, hemos distinguido aquellos significados que se mantienen estables a lo largo de la trayectoria profesional de Inés, aquellos que experimentan algún cambio y aquellos que incorpora a partir de su experiencia en el centro.

Tabla 3. Modelo de identidad profesional de Inés, antes y después de trabajar en el colegio Andersen

Significados sobre el Orientador	Comienzo	Final
Ontología	“Dios”	Humano
Papel dentro del centro	Presencia y pertenencia al centro	
	Uno más	Líder
Reflexión sobre la acción	Autocrítico	Profesional Reflexivo
Ámbito de intervención	Visión sistémica y multicausal	
	Fortalecer la estructura del centro	
	-----	Intervención estructural
	-----	Importancia de la planificación
Relación de asesoramiento	-----	Necesidad de respetar los tiempos de cambio
	Equilibrio entre humildad y decisión	
	Colaborar, no imponer	
	Empatía	
	Simétrica	Asimétrica
	Ayudar	Empoderar
	Resolver tarea, exigir	Cuidar relación
Conocimiento experto	-----	Versatilidad
	Importancia de la formación continua	
	Genérico	Concreto

Tal y como se puede ver en la tabla 3, hemos identificado seis dimensiones bajo las cuales hemos agrupado los principales significados que Inés atribuye a un buen orientador educativo a lo largo de su trayectoria. Siguiendo una lógica desde cuestiones globales hacia aspectos más concretos, estas dimensiones hacen referencia a 1) la ontología de estos profesionales, 2) el papel que desempeñan dentro de los centros educativos, 3) la importancia de la reflexión sobre la acción, 4) su ámbito de intervención, 5) el tipo de relación de asesoramiento que deben establecer con los docentes, y 6) el conocimiento experto que deben tener.

Aunque a continuación lo analizaremos con mayor detalle, cabe destacar en este momento que, en general, los significados con los que Inés caracteriza a los orientadores al iniciar su trayectoria en el colegio Andersen son coherentes con el modelo de identidad local del Máster, desarrollado en el capítulo 3. En este sentido, podemos comprobar la fuerte presencia de voces ideológicas e institucionales y el modo en que Inés las ventriloquiza cuando le solicito que describa a un “buen orientador”. Conforme avanza su trayectoria de participación en el centro, como iremos viendo en las próximas páginas, va variando el uso que Inés hace de estas voces institucionales, y va incorporando otras nuevas.

EVOLUCIÓN DE SIGNIFICADOS SOBRE LA PROFESIÓN Y SUS MECANISMOS DE CONSTRUCCIÓN

Dedicaremos este apartado a analizar cómo evolucionan los significados con los que Inés caracteriza a un buen orientador educativo, a lo largo del curso académico. Para ello, nos basaremos, como hemos adelantado, en las dimensiones de la tabla 3, e iremos analizando su evolución, atendiendo a tres aspectos interrelacionados: 1) el modo concreto en que varía la forma de definir su profesión, 2) los mecanismos que posibilitan la construcción de dichos significados, y 3) la relación que establece entre esos significados sobre la profesión y los que se atribuye a sí misma como profesional.

La ontología del orientador. Un proceso de progresiva “humanización”

A lo largo de la trayectoria de participación de Inés en el colegio Andersen, hemos identificado un conjunto de significados con los que caracteriza a los orientadores que hemos agrupado bajo la dimensión “ontología”. Se trata de significados que hacen referencia a características globales de este tipo de profesionales, que se refieren más a su “naturaleza” que a ámbitos específicos de su desempeño profesional. Esta dimensión nos permite ilustrar un proceso transversal que tiene lugar en la trayectoria de Inés y que da cuenta de la progresiva “humanización” de la figura del orientador con el paso de los meses.

En la primera entrevista que realicé a Inés antes de que conociera el colegio Andersen, se diferencia de su modelo de orientador, haciendo ver la fuerte distancia que percibe entre ella misma y una “buena orientadora”. Para explicarlo, señala que tiene “en un pedestal” a dos profesoras del Máster, a las que imagina como excelentes orientadoras, y de las cuales se diferencia claramente.

M - ¿Crees que podrías ser una buena orientadora?

I - Yo creo que la Inés, la Inés de los 35 años lo será [...]

M - ¿Y qué crees que es lo que te faltaría para conseguir...? ¿Qué es lo que va a pasar entre ahora y esos 35 años donde vas a ser, donde Inés va a ser una orientadora estupenda e... incomparable...?

I - [...] Y... y yo creo que, no lo sé.... es que, a mí lo que me ocurre es que tengo una profesora (ríe), no sé si decir el nombre

M - Sí, sí

I - Claudia (ríe) e Iciar también, que las tengo en un pedestal ¿no? Entonces digo “Dios mío, estas personas serían fabulosas... pero desde orientadoras hasta Ministras” ¿no? Entonces digo “a ver, estas personas ¿qué hacen? Si yo quiero ser como ellas, ¿qué hacen?” Pero claro veo que es un nivel tal el que tienen, que digo “yo nunca voy a llegar” entonces, no lo sé... (Ríe)

M - ¿Crees que nunca vas a llegar?

I - Estoy en crisis. Eh... a tanto nivel, no

M - Aja

I - (ríe) Creo que voy a llegar a ser buena, pero no tanto. Igual con 70 años

Entrevista a Inés 1 (30.09.2010)

Vemos en el anterior fragmento que Inés atribuye a los orientadores una naturaleza excepcional y de la cual ella se diferencia, tanto en el presente como en el futuro. Por otra parte, es relevante destacar que Inés materializa a la figura profesional de los orientadores en dos profesoras universitarias, lo que podría estar indicando la ausencia de un “rostro humano” en el cual concretar los significados sobre la profesión.

Esta idealización de la figura del orientador que pone de manifiesto en la primera entrevista es retomada y enfatizada en la siguiente, que tiene lugar una vez que ya ha tenido su primer contacto con el colegio Andersen.

M - Vale, y por último y ya acabamos, ¿Cambió algo en tu manera de entender el trabajo de un asesor en estas dos semanas?

I - Mm... (silencio) Mm... No. O sea, se me ha reforzado la idea de “tiene que ser un dios”, tiene que estar en todo (risas). Se me ha reforzado esa idea de decir, pensar tiene que

estar en todo y es imposible que esté en todo. Y esto va a ser una ansiedad durante toda mi vida (silencio). Pero cambiar, no.

Entrevista a Inés 2 (14.10.2010)

En el anterior fragmento podemos corroborar esta conceptualización del orientador como “un dios”. La propia Inés utiliza esta expresión, para indicar que su entrada en el centro y la observación de prácticas concretas le sirvieron para reafirmarse en esta idea que tenía previamente. Asimismo, podemos observar que señala no solo la distancia que percibe entre los significados que se atribuye a sí misma y los que debe tener un orientador ideal, sino que añade los aspectos emocionales que ello le provoca.

Cuando Inés comienza a participar en el colegio Andersen reconoce en Teresa el conjunto de significados que atribuye a su modelo de orientador, y a partir de ese momento utiliza a su tutora profesional como recurso mediante el cual reflexionar sobre las características de un buen profesional. En este sentido, vemos que la entrada de Inés en el centro supone una oportunidad para corporeizar su modelo de identidad profesional, esto es, para reconocer en una persona en concreto los significados con los cuales define a un buen asesor psicopedagógico, lo que es coherente con las expectativas de su tutor académico.

Como iremos documentando en las próximas páginas, durante toda su trayectoria en el centro Inés presenta a Teresa como un buen modelo de orientadora; lo que sí varía es el modo concreto en que la define y el tipo de posicionamiento que adopta respecto a su tutora. En lo que respecta a esto último, y como se puede comprobar en los siguientes fragmentos, Inés se posiciona ante Teresa, indicando la fuerte distancia que percibe entre ambas y la admiración que siente por ella.

I – Entonces no sé, ya ese día me quedé con Teresa, la subí al estrellato. Dije ¡Dios mío! Esta mujer sabe muchísimo, muchísimo, muchísimo de todo. Y se lo dije y me dijo “bueno, no te preocupes son muchos años también, ya...”.

Entrevista a Inés 2 (14.10.2010)

I - O sea, por ejemplo, el otro día veía a Teresa, estábamos en una reunión y yo decía “¡jío, es que cómo habla! es que lo que dice va casi a misa” o sea te hace replantearte cosas, cosas que todo el mundo dice “es así, así, así y tal”, te hace dos preguntas y a todo el mundo se le desmonta todo. Aparentemente, por lo menos. Yo decía “ostras, yo quiero ser así, ¿algún día seré así?”

M - ¿Y qué te contestaste?

I - Pues me contesté que algún día, con 50 años (ríe)

M - ¿Y qué va a pasar para que seas así? Ése es tu modelo, ¿no?

I - Ése me gusta, me gusta sí.

Entrevista a Inés 5 (12.11.2010)

De los anteriores fragmentos queremos destacar dos cuestiones. Por un lado, claramente señala que Teresa es su modelo de orientadora y que aspira a ser como ella en el futuro, aunque se diferencia de ella en este momento de su trayectoria.

Por otro lado, comprobamos que el modo en que Inés describe a su tutora mantiene esa naturaleza “divina” a la que hacíamos referencia anteriormente, presentándola como alguien excepcional y con gran influencia sobre los docentes. Este mismo fenómeno lo podemos constatar, semanas más tarde, cuando en el contexto de una entrevista Inés reflexiona sobre la pertinencia de que un orientador conozca a todos los alumnos del centro.

M – Pero, por ejemplo, Teresa, que por lo que parece la tienes como modelo de orientadora, ¿crees que podría hacerlo mejor de lo que lo has hecho tú, por ejemplo? En este sentido de... de dar como cosas más..., lo que decías ahora “no he podido contestarle a cosas que me preguntaba más concretas de los chavales”

I – Hombre, Teresa, es que Teresa ¡joder! no sé si es porque siempre se habla de los mismos treinta, pero la verdad es que le dices un nombre y te sabe... activa fenomenal. Sí que conoce a los chavales [...] Iba a decir que no, que un orientador no iba a poder, pero mira yo creo que Teresa sí que puede. [...] Lo que pasa es que es muy difícil. Yo... si no es porque pienso que Teresa lo está haciendo, es que te diría “es que es imposible en un cole tan grande”. Pero imposible no es, porque yo creo que Teresa lo hace.

M - ¿Pero a ti te parece deseable?

I - Sí, sí, deseable seguro.

Entrevista a Inés 8 (23.11.2010)

Vemos en el anterior fragmento que Inés sigue presentando a Teresa como una profesional excepcional, lo cual contribuye a mantener un modelo de identidad de los orientadores como “dioses”. En esta misma dirección, a continuación se puede ver cómo Inés narra una conversación que tuvo con Esther, una de las orientadoras del centro, quien le ofrece una perspectiva que es coherente con la naturaleza “divina” con la que Inés caracteriza a estos profesionales y que contribuye a mantenerla.

I - De hecho, hay por ejemplo, el PAT... eh, en realidad creo que lo deberían hacer los tutores, lo que pasa que lo están haciendo el departamento porque están... bueno, todo el cole está desbordado [...] Entonces, a mí Esther me decía “bueno, consideramos que, bueno, lo que les podamos... aunque muramos nosotros, si le podemos dar algo ya hecho”

Entrevista a Inés 7 (16.11.2010)

Interpretamos que este tipo de afirmaciones que Esther comparte con Inés tiene el efecto de legitimar la ontología que la orientadora novel atribuye a este tipo de profesionales y no facilita que éstos sean “humanizados”.

Según nuestros análisis, a partir de este momento de su trayectoria profesional tiene lugar un proceso de progresiva des-idealización del modelo de identidad de Inés, que podemos reconocer tanto en el modo en que caracteriza a Teresa como al “buen orientador”. En las próximas páginas iremos dando cuenta de este proceso, centrando nuestra atención particularmente en los mecanismos que facilitan este proceso.

El primero de ellos está relacionado con el reconocimiento de un conjunto de voces que, en lugar de mantener un modelo idealizado de orientador, aporta una perspectiva diferente sobre esta figura profesional, indicando la imposibilidad de que provoque grandes cambios en la realidad educativa. Como veremos a continuación, a pesar de que Inés reconoce estas voces y comienza a advertir algunas dificultades con las que se encuentran los orientadores en su trabajo, hace explícito que sigue oponiéndose a ese discurso.

I – ¡jól! me desanima un poco... es verdad que Teresa ya tiene sus años y es lo que dice ¿no? “ya el peso de muchos años aquí tirando del carro” y digo “¡jól!”. O sea, el verla me desanima, me entristece, más que “me desanima”, “me entristece”. Ver que alguien... es como una lucecita que sientes que se está apagando de... se le está yendo la fuerza. Que yo en algún momento también, así como que lo he percibido, pero hoy ya como que me ha quedado claro ¿no? [...] O sea, me entristece por ella y me desanima un poco. O sea, me desanima que todo el mundo, bueno “todo el mundo”, la gente mayor que yo es como “esto es muy difícil, (inaudible) total”, y luego hay gente de “bueno, no vas a cambiar el mundo pero... pero inténtalo”, y hay otra gente que es como “ya verás, ya te darás cuenta dentro de unos años que no puedes hacer nada y no sé qué, tal” ¿no? Es como una cosa que yo estoy intentando “bueno, dejadme, dejadme, yo quiero intentarlo”. A mí me... me ilumina, o sea, me hace ver más que esto es muy difícil. O sea, más que muy difícil, bueno, es muy difícil también, pero como que te lleva mucho emocionalmente, que... que a veces es mejor poner cafés, porque luego terminas de poner cafés, fichas tu hora y te piras²¹. O sea que es duro, es duro. Pero bueno, yo es una decisión que la he pensado ya y... me voy a mantener en ella

M - ¿Qué?

I – Que me voy a mantener en ella. Sé que va a ser duro, luego probablemente cuando esté en la práctica diré “¡ostras! es más duro de lo que yo pensaba” probablemente, pero aun así no creo que por cansancio y dureza tire nunca la toalla.

M - Vamos, ¿ahora sí que te planteas seguir, vamos, intentar seguir siendo orientadora...?

I – Sí, sí, sí. Sí

Entrevista a Inés 7 (16.11.2010)

²¹ En este momento de su trayectoria Inés está trabajando en Starbucks, una cadena internacional de cafeterías.

Del anterior fragmento, queremos destacar dos aspectos que consideramos especialmente relevantes en relación con la construcción identitaria de Inés. En primer lugar, vemos que Inés inicia su reflexión sobre su profesión a partir del análisis de la situación actual de Teresa. Hace explícito que ver las dificultades que encuentra su tutora no solo la entristece por ella, sino que también tiene efectos sobre su propia manera de entender el trabajo de los orientadores educativos. Por lo tanto, este ejemplo nos permite ilustrar cómo el modelo de identidad que Inés va construyendo sobre los orientadores se configura, en parte, a partir de la reflexión sobre las experiencias de profesionales concretos.

En segundo lugar, cabe destacar el uso que Inés hace de distintas voces, como recurso mediante el cual posicionarse e ir configurando su modelo de identidad profesional. En el anterior fragmento vemos que Inés hace discurso referido de determinadas voces –que atribuye, genéricamente, a personas mayores que ella- que le ofrecen un modo concreto de entender la profesión de orientador educativo. En concreto, vemos que se refiere a perspectivas que señalan la dificultad del trabajo, la imposibilidad de “cambiar el mundo” y la previsión de que con el paso de los años ella misma advertirá que no se puede “hacer nada”. En este momento de su trayectoria, Inés reconoce estas voces menos idealizadas sobre la ontología del orientador, pero se opone explícitamente a ellas, afirmando que ella quiere intentarlo en cualquier caso.

Consideramos que el efecto que estas voces tienen sobre el modelo de identidad profesional de Inés está relacionado con la incorporación de nuevos puntos de vista sobre la ontología de esta figura profesional, lo que facilita que complejice el modo de entender a estos profesionales. De este modo, a pesar de que en este momento aún utiliza estas voces para oponerse a ellas, su reconocimiento puede –junto con otros mecanismos- poner las condiciones para que a partir de este momento de su trayectoria se vaya apropiando de las mismas y tenga lugar un proceso de paulatina desidealización de los orientadores educativos.

Otro de los mecanismos que consideramos que puede estar contribuyendo a la humanización del modelo de identidad de Inés es el progresivo reconocimiento de la heterogeneidad existente dentro del Departamento de Orientación del colegio. En este sentido, durante los dos primeros meses de participación en el centro Inés presenta a las distintas orientadoras como similares entre sí y las identifica con su modelo de buen orientador.

I - Luego he estado en una reunión con varias de las personas del departamento. (Silencio) y en general creo que están bastante en la onda de... están bastante en la onda de Teresa, que es a la onda a la que yo aspiro. [...] me da la sensación de que es un grupo muy competente la verdad, el departamento. Y... yo pues... bueno, en esas estoy, (silencio) o sea no sé.

Entrevista a Inés 2 (14.10.2010)

Sin embargo, a partir del 14 de diciembre de 2010 advertimos un cambio significativo en el modo en que Inés presenta a los miembros del Departamento de Orientación que, según nuestros análisis, está originado por una situación conflictiva que tuvo lugar en una reunión. A partir de este momento de su trayectoria, identificamos una progresiva diferenciación entre los significados con los que identifica a Teresa y al resto de orientadoras, a las que deja de reconocer como ejemplos de buenas orientadoras. Esta progresiva diferenciación que percibe entre los miembros del Departamento –que no analizaremos en detalle en este momento- llega a plasmarla en su Memoria de Prácticas meses después.

Por otro lado, otro de los ámbitos en los que participaba regularmente y que me han permitido aprender muchísimo de otro tipo de profesionales eran las **reuniones del Departamento de Orientación e Innovación** de los martes así como las **reuniones de coordinación** entre Teresa y las orientadoras de **Secundaria y Bachiller**. Gracias a que se me ha permitido asistir y participar he comprobado cuán importante es la coordinación entre los miembros que trabajan para un mismo fin pero, sobre todo, como de delicado y complicado es trabajar con profesionales que tienen diferentes opiniones, habilidades y modos de ser. Ahí he entendido finalmente lo importante que es ir creando una relación estrecha de trabajo de confianza e implicación. Y lo he comprendido no precisamente porque esto se haya ya logrado, sino porque el no compartir opiniones, delegar funciones, pedir ayuda, acordar unas mismas prioridades... son hechos que están ocurriendo y que dificultan un buen desarrollo. ¡Qué difícil es trabajar en equipo cuando no se han interiorizado verdaderamente ciertos principios acordados entre los miembros! En este sentido, el análisis institucional realizado en el que enmarco el análisis del tipo de orientación realizada en el centro, responde principalmente a la línea de orientación que se busca seguir impulsada en gran medida por Teresa como directora del Departamento de Orientación e Innovación aun habiendo estilos diferentes entre los miembros.

Memoria de prácticas de Inés (entregada el 10.02.2011)

Consideramos que el reconocimiento de la heterogeneidad entre las orientadoras del Departamento tiene efectos sobre el modelo de identidad de Inés, al menos en dos sentidos. Por un lado, el hecho de identificar en su centro ejemplos de orientadoras que no se ajustan a su modelo de identidad idealizado puede contribuir a complejizar la mirada que Inés tiene sobre esta figura, a reconocer - mediante la reflexión sobre prácticas concretas- las dificultades con las que se encuentran estos profesionales y a poner en cuestión esa ontología “divina” que Inés les presupone.

Por otro lado, el reconocimiento de la fragmentación existente en el Departamento de Orientación puede facilitar la progresiva humanización de Teresa. En este sentido, a pesar de que Inés sigue equiparando a su tutora con su modelo de orientador ideal, empieza a reconocer algunas

dificultades que tiene para desempeñar su trabajo y a matizar y delimitar los significados con los que la caracteriza, como vemos a continuación.

I - Y... y yo creo que... si pudiera además ver más ejemplos, estar en más... o sea, tener más modelos de los que decir “anda mira”

M - ¿Modelos de orientador?

I - Sí, o este mismo modelo, que me gusta mucho

M - ¿Teresa?

I - Pero tenerle más cerca, estar más con ella, y verle más. Porque a Teresa le pasa, no con todo el mundo se relaciona fenomenal y se comunica fenomenal. Pero aun así algo consigue, no lo consigue todo de algunos, pero... bueno, por supuesto, consigue mucho más de lo que yo podría conseguir, así que algo consigue ¿no?

Entrevista a Inés 11 (14.12.2010)

I - Luego es verdad que Teresa es súper experta en unas cosas y en otras sabe un poquito menos [...] Entonces, claro, es hablar de un texto y dices “¡bua! es que estoy hablando con una diosa”, igual la coges de física o de mates y...

M - sí, y controla menos

I - Controla mucho menos.

Entrevista a Inés 12 (20.12.2010)

Aunque Inés sigue mostrando una fuerte distancia en su posicionamiento respecto a Teresa, y continúa presentándola como un ejemplo de orientadora ideal, podemos comprobar que el tipo de significados que le atribuye son paulatinamente menos idealizados.

Complementariamente a lo anterior, en este momento de su trayectoria, la propia Inés hace explícito e incluso ironiza acerca del modo en que idealiza tanto a Teresa como a su modelo de orientador. Como se puede ver a continuación, en el contexto de una entrevista Inés sugiere la posibilidad de que las orientadoras se queden más horas por la tarde para terminar de elaborar el Plan de Acción Tutorial. Cuando yo problematizo esta propuesta, vemos que Inés termina riéndose de sus propias sugerencias y del modelo de orientador idealizado que subyace a las mismas.

M - Decías hace un momento, por ejemplo, con el tema este en concreto del plan de acción tutorial, “chica, esto lo haces en tres tardes en tu casa y lo sacas, fuera de tu hora de trabajo y todo lo que sea”, pero también necesitan hacer observaciones, imagino, en aulas, o necesitan estar en otras reuniones, o necesitan contribuir para la preparación de no sé qué. Entonces ¿también les dirías “venga, echa dos tardes más, venga, echa un ratito más”? Quiero decir, ¿crees que es en lo único en lo que se les va a tener que pedir...?

I - No

M – Mi pregunta es ¿Crees que puede existir algún momento en el que digas “esta semana no hace falta que dediquéis ni una tarde a esto porque está todo resuelto”?

I – (ríe) Yo siento que no. [...]

M – Entonces, ¿qué soluciones se te ocurren ante esto?

I – (ríe) Pues ser un entregado de la vida (ríe) y darlo todo por la causa, no tener familia ni amigos y vivir aquí (reímos) 20 horas al día y ya está, no tengas vida personal [...] No, pero sí es verdad que... partiendo de la base de que yo creo que en la selección del personal, (ríe) tiene que haber un fuerte componente motivacional ahí intrínseco, eh, de que no tienes conciencia (ríe). Pero bueno organizar pues...eh... eh...no lo sé.

Entrevista a Inés 12 (20.12.2010)

I - No sé, o sea hay veces que yo digo, a ver (ríe) como que yo estoy elevando mucho a Teresa y digo “¡oé, pues si Teresa estuviera en cada reunión haciendo un... modelado, pues ayudaría. Pero entonces... entonces Teresa es *superwoman*”, o sea eso es inviable.

Entrevista a Inés 12 (20.12.2010)

Vemos en el anterior fragmento que en este momento de su trayectoria Inés también hace explícito el modo idealizado en que presenta a su tutora. Consideramos que esta objetivación de su modelo idealizado de orientador puede estar poniendo las condiciones para la progresiva “humanización” de esta figura.

Otro de los mecanismos que tienen lugar está relacionado con el reconocimiento que recibe Teresa de otras personas. En este sentido, el modo en que otros profesionales reconocen a su tutora profesional puede estar teniendo un efecto sobre el tipo de significados que Inés le atribuye y, en consecuencia, sobre su modelo de orientador ideal. En la siguiente conversación entre Inés y Vero, la profesora de Proyecto Artístico a la que Inés asesora durante ocho meses –como desarrollaremos en el capítulo 6-, podemos comprobar que la docente comenta con Inés que Teresa no sabe qué hacer con un alumno de su clase.

V – Sí, si Teresa también me lo ha dicho, que (inaudible)

I – Si ¿no?

V – Y es la orientadora del colegio. Si no sabe la orientadora del colegio cómo hacer con Dani, yo ya no sé...

Asesoramiento Inés – Vero 8 (08.02.2011)

I –Y yo sí que creo que [Vero] me nota como un apoyo. No... no el apoyo, además, hoy Vero dice “¡oé, he hablado con Teresa y ella no sabe, pues si no lo sabe la orientadora del colegio...ya ¿qué hacemos? ostras”. (Ríe) Pues, ostras, también puede pasar eso.

M – Claro.

I – Que uno diga “si la orientadora del colegio no sabe hacerlo, ¿cómo voy a saber yo?”.
 Pero bueno, en este caso Vero no creo que sea de esas personas que diga “Bueno, pues me desentiendo”. Al contrario, ¿no? pues es como, “es tan difícil, que entonces con más motivo...”

Entrevista a Inés 15 (08.02.2011)

Vemos que cuando Inés narra este evento en la entrevista posterior, hace explícito el modo en que Vero reconoce a Teresa, y parece que acepta sin demasiada dificultad esta imagen de un orientador que no sabe cómo hacer determinadas cosas, lo cual contrasta fuertemente con la naturaleza “divina” con la que presentaba a estos profesionales –y en concreto, a su tutora profesional- al comenzar su trabajo en el centro. Esta diferencia entre la ontología de su modelo de orientador actual y en su *past-self* podemos reconocerla también en el siguiente fragmento.

I – supongo que en el fondo ahí mis impulsos y mis concepciones de... que el orientador resuelve.

M – El orientador poderoso.

I – Pues salen de ahí. Supongo que seguirá saliendo, pero yo creo que me salía más antes.

Entrevista a Inés 15 (08.02.2011)

Según nuestra interpretación de los datos, este proceso de des-idealización está también influido por los cambios de posicionamiento que tienen lugar entre Inés y su tutora, a lo largo de los meses. Si bien al principio del curso documentábamos la fuerte asimetría que Inés percibía respecto a Teresa, en este momento de su trayectoria comenta que su relación ha mejorado mucho, comparten más actividades, sienten más confianza, y su tutora la percibe como competente.

Y luego, pues a nivel de relación, pues muy bien, porque...tengo más confianza. Con Teresa mucho mejor, el otro día estuvimos haciendo bromas incluso. [...]

M – ¿A qué crees que se debe ese cambio, esta evolución desde octubre?

I – Mmm... o sea, yo creo que he estado más presente en su trabajo que antes, sobre todo porque el mes de octubre en realidad nos veíamos muy poco [...] Entonces, siempre que entra, estoy... Entonces, siempre hablamos, no sé qué... Eh... o sea, pues, así creo... pues el roce hace el cariño.

M – ¿Tú crees que es por eso? ¿Crees que es porque os veis más?

I – No solo por eso, pero creo que desde luego eso ayuda. O sea, porque hay gente a la que yo veía poco, con la que ya desde el principio he congeniado y nos hemos relajado... Mmmm... Yo creo que al principio me veía un poco como una carga, como “tengo que hacer caso a esta chavala y no sé de qué tiempo sacarlo, porque no tengo tiempo”. Y ahora, pues compartimos más momentos. En las reuniones yo siempre “¿Puedo ir, puedo ir?”. Entonces, me he ido metiendo, como que me he ido metiendo poco a poco en sus

dinámicas, en sus cosas, en sus clases y no sé qué... entonces, la estoy acompañando y nos sale muy natural comentar las cosas: “¿Nos quedamos luego y lo comentamos, a ver qué te ha parecido?”. Entonces, yo supongo que ella habrá visto que, pues que para mí este trabajo... o sea, que valoró mucho el curro, y que me gusta mucho, y que aunque no sé nada, tengo muchas ganas de aprender. Pues supongo que eso se me nota, entonces, supongo que lo habrá percibido más, porque al principio hemos tenido poca oportunidad de percibirlo.

M – Y más allá del roce y de que pueda notar tu esfuerzo, tu interés, tal... ¿no crees que puede haber algún componente de que ve que eres eficaz, que eres buena? [...]

I – Sí. O sea, yo creo que un poco sí. Porque las cositas que me ha ido un poco delegando, me han demostrado que ella ve que... pues que soy un poco competente por lo menos.

Entrevista a Inés 15 (08.02.2011)

Consideramos que esta mayor cercanía con su tutora –a quien sigue presentando como un ejemplo de buena orientadora- posibilita que Inés humanice su modelo de identidad profesional. Ello se debe, por un lado, a que la adopción de un posicionamiento menos asimétrico respecto a Teresa ayuda a que no siga manteniendo esa imagen tan lejana e idealizada de su tutora. Por otro lado, al compartir más espacios y actividades con su tutora, Inés puede reconocer las complejidades de la profesión y los dilemas ante los cuales los orientadores deben enfrentarse cotidianamente. En el siguiente fragmento vemos un ejemplo de esto último, cuando relata las dificultades que están encontrando Teresa y ella en la clase de Medidas de Atención Educativa (MAE, en adelante).

I - Entonces, hemos llegado a la conclusión de que tenemos que leerles más, porque es verdad que al principio les leíamos nosotras más, pero... o sea, que cuando te leen como que te entra mejor que cuando tú tienes que leer, pero no sé. Estamos muy perdidas. No sabemos, no, no, no sabemos.

M – ¿Y Teresa qué dice?

I – Teresa está muy perdida. No consigue entender por qué no los estamos enganchando.

M – ¿Te llama la atención que Teresa esté perdida?

I – Sí, pero no mucho. O sea, me gustaría que ella no estuviera perdida, pero...

M – ¿Qué te genera que ella esté perdida?

I – No, pues como aún más la sensación de “esto es complicadísimo y ni siquiera una persona que se supone que de esto sabe muchísimo, pues tiene las soluciones...”. Mmm.... No me genera mucha, yo pensaba que me iba a generar más inseguridad, porque de hecho yo como que me metí con ella para aprender de ella. En realidad, era como “quiero tener súper modelo positivo”. Entonces, estoy teniendo un modelo positivo, pero que no estamos consiguiendo los objetivos. Es positivo, pero no... resolutivo.

M – Si entiendo bien, a ti Teresa te parece una muy buena orientadora.

I – Sí. O sea, alguna cosita mejoraría, pero...

M – ¿Qué mejorarías?

I – Pues yo creo que tiene que meter más caña

Entrevista a Inés 18 (08.03.2011)

Como se puede comprobar en el anterior fragmento, Inés hace explícitas las dificultades que encuentra Teresa en las clases de MAE²², y comenta que ello le confirma la complejidad de las tareas educativas, pero no le genera inseguridad. Es interesante, a este respecto, la alusión que hace a su *past-self*, indicando que “pensaba que me iba a generar más inseguridad”, lo cual –desde nuestro punto de vista- permite apoyar la interpretación de esta progresiva des-idealización de la figura del orientador.

Otro de los efectos de esta mayor cercanía respecto a su tutora está relacionado con la posibilidad de que Inés conozca el modo en que Teresa se vive a sí misma y cuál es su modelo de identidad profesional. En este sentido, vemos a continuación ejemplos de cómo Inés narra situaciones en las que Teresa se presenta como un tipo concreto de orientadora que se hiper-responsabiliza, que comete errores y que explícitamente se aleja de una posición idealizada del orientador.

I - Mmmm... o sea, como que [Lucía] está un poco desorientada. Entonces, Teresa, pues se echaba mucho culpa a ella, y decía “Claro, es que yo no llego a todo y... y, pues yo creo que a Lucía la tengo un poco desatendida”, desde luego está un poco perdida.

Entrevista a Inés 19 (22.03.2011)

I - Sí, o sea, cuando Teresa hace eso, el efecto que hace es como “bua, no nos está imponiendo, no nos está... tal, sino y quiere escuchar nuestras opiniones” Aunque luego a veces es verdad que interrumpe, o sea, luego te das cuenta que... que las quiere escuchar (ríe), pero no todo lo que dice, pero (ríe) pero...sí... o sea, crea un efecto de, pues eso, “primero, no soy Dios”, que yo creo que ella lo cree, es genuina, pero además de no soy Dios, “ayúdame, pensemos juntos”.

Entrevista a Inés 24 (27.04.2011)

Aunque lo desarrollaremos en detalle en los capítulos 6 y 7, cabe adelantar en este momento que durante este período de su trayectoria de participación en el centro –entre febrero y abril de 2011-, Inés se asimila tanto a Teresa como a su modelo de buen orientador, al referirse al trabajo que está desempeñando en determinadas comunidades de práctica. En otras palabras, al valorar su asesoramiento en Proyecto Artístico y en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados se

²² Durante el proceso de triangulación con los participantes, Teresa nos sugiere -al leer este capítulo- que hagamos explícitas algunas características de la asignatura de MAE, con el objetivo de que puedan comprenderse mejor las dificultades a las que se enfrentaban. En concreto, se trata de una asignatura sin un currículum definido, que no se califica, y a la cual asisten los estudiantes con mayores dificultades de comprensión lectora.

atribuye a sí misma significados con los cuales identifica a un buen orientador educativo y a Teresa. Consideramos que esta equivalencia entre los significados sobre sí misma como profesional y su modelo de identidad está fuertemente vinculada con el proceso de des-idealización que estamos analizando. En concreto, nuestra interpretación es que el hecho de identificarse con un buen orientador y con su tutora profesional implica un posicionamiento de cercanía –que choca con la fuerte distancia que percibía al comenzar el curso- que es incompatible con una imagen idealizada de su profesión.

Cuando está finalizando el curso académico podemos comprobar que Inés ha des-idealizado en gran medida su modelo de orientador educativo. Como veremos en el siguiente fragmento, en este momento de su trayectoria no solo se ha apropiado de este modelo de identidad más “humano”, sino que también identifica que otras orientadoras del centro tienen una imagen idealizada de su profesión y así se los quiere hacer ver.

I - Entonces, mm... no lo sé, digo que es más suyo porque me parece que [Aurora] está ahí en una posición de “tengo que demostrar que... que valgo y puedo con todo” y es que es muy humano no poder con todo. Pero, pero lo suyo sería decir “Oye, mira, ayúdame en esto” o, “hagámoslo juntas” o “Mira, hazlo tú, porque no puedo”. Entonces, no. O sea, por ejemplo, si a mí en un momento me hubiera dicho “Mira, me parece que lo lógico es que yo se lo transmita a los tutores, tal, pero es que no puedo”. Entonces, pues, plan de emergencia, no pasa nada, lo llevo yo, hablo con los tutores y ya está. Pero si es verdad que el año que viene intentamos hacer (inaudible). Pero, por lo menos este año lo sacamos adelante.

Entrevista a Inés 27 (06.06.2011)

Consideramos destacable el hecho de que al finalizar su trabajo en el colegio Andersen, Inés no solo ha des-idealizado la ontología del orientador educativo declarativamente, sino que también podemos reconocer esta humanización de la figura en sus significados ejercidos. Así, comprobamos que esta presentación des-idealizada del orientador se convierte también en un recurso a través del cual Inés consigue posicionarse –en concreto, mediante la diferenciación- ante otra orientadora del centro.

Este proceso de des-idealización de su modelo de identidad profesional lo podemos comprobar también en la última entrevista que realicé en el curso 2010-2011, en la que Inés compara el modo en que caracterizaba a los orientadores al comenzar sus prácticas profesionales y al finalizarlas. En concreto, vemos a continuación que cuando Inés está hablando sobre las dificultades que encontró para trabajar con una profesora, debido a la falta de momentos para reunirse, yo le solicito que reflexione sobre el modo en que entendía a los orientadores al comenzar el curso, en lo relativo a este tipo de limitaciones del contexto.

M - ¿Tú crees que antes, que cuando empezaste las prácticas, antes de empezar las prácticas, crees que pensabas que esto iba a ser, que iba a haber una limitación de tiempo para reunirte con los profes? Me decías ahora “esto es realista, lo del tiempo, no sé, la falta de tiempo es realista” ¿Tú crees que antes no tenías esa idea “realista”?

I - [...] Ehm... yo creo..., pero no lo sé. Yo creo que creería, creía... que era más como dependiendo de uno mismo. O sea, me da la sensación de que al principio, como que yo llegué al cole pensando bueno, pues estas restricciones de tiempo y horario y tal, como que influían muy poquito. Que influía mucho más el querer de una persona. Y...y, y, yo creo que ahora sigo manteniendo que el querer y el creértelo influye, pero también el tiempo y (inaudible) también.

Entrevista a Inés 27 (06.06.2011)

Como vemos en el anterior fragmento, cuando pido a Inés que evoque el modelo de identidad que mantenía nueve meses atrás, presenta un orientador que consigue sus objetivos exclusivamente en función de su voluntad y no tanto por los condicionantes externos. Nuestra interpretación es que esta excesiva agencialidad con la que caracterizaba a un buen orientador es coherente con la idealización que venimos argumentando que tenía al comenzar el curso académico. Por otra parte, cabe destacar que al finalizar el curso Inés se diferencia de su *past-self*, indicando que en este momento considera que hay determinados factores ajenos a la voluntad del orientador que también influyen sobre su desempeño profesional.

Al continuar la entrevista, pido a Inés que valore en qué medida en el Máster se había hecho referencia a la importancia de estos factores, lo cual nos permite inferir el tipo de relación que establece entre la voz del Máster, y la suya propia al comenzar y al acabar el año de trabajo en el colegio Andersen.

M - Vale ¿Y crees que en el Máster, en tu formación inicial, habían puesto énfasis en esto, en la importancia, en las dificultades por el tiempo, por encontrar los momentos? ¿O, o que no el suficiente?

I - (silencio) pues yo creo que no el suficiente. O sea, yo creo que, me quedo con, con la, con la, con la idea de las concepciones. O sea, si, si tú no lo concibes, o sea si no lo ves de un determinado modo, pues tampoco le vas a ver la importancia que le puede ver el otro, entonces tampoco vas a priorizarlo, entonces tampoco le buscas hueco, entonces, tampoco vas a intentar aprovechar los huecos tanto. O sea, como que eso es lo más, lo que más peso tiene. Y es verdad, lo comparto, creo que tiene más peso que, que los horarios y el tiempo.... Pero yo creo que los horarios y estas cosas más estructurales eh... pesan más

M - ¿Más de lo que te habían dicho?

I - Eso, más de lo que me habían dicho. [...]

M – Vale, y tú crees que eso en el Máster no se ponía tanto énfasis en la importancia de estos factores, por ejemplo, el tiempo, el cansancio de la gente, el momento del cuatrimestre. Que proponían más, esto, si te entiendo bien.

I – Hombre, sí, sí que se ha, se ha dado importancia y se ha nombrado, (silencio) pero, pero menos. O así lo viví yo. O sea, quizás si me preguntas al final yo te digo “Nooo, a esto le hemos dado importancia”, pero con lo que me quedo ahora... es con esto.

Entrevista a Inés 27 (06.06.2011)

Nuestra interpretación del anterior fragmento es que, en opinión de Inés, su formación inicial contribuyó a construir y mantener esa imagen idealizada del orientador, como alguien que actúa principalmente en función de sus concepciones, y sobre el que los factores contextuales tienen menos peso. Asimismo, como indicamos anteriormente, al finalizar su trayectoria Inés se posiciona respecto a ese modelo de identidad, diferenciándose del mismo.

Como resumen de esta dimensión de la evolución del modelo de identidad de Inés, hemos documentado un proceso de progresiva “humanización” de la figura del orientador educativo. Esta des-idealización fue posibilitada por un conjunto de mecanismos que, en su conjunto, fueron contribuyendo a que variara el tipo de significados con los que Inés caracteriza la ontología de este tipo de profesionales. En concreto, hemos hecho referencia a los siguientes:

- Reconocimiento de un conjunto de voces -generales y particulares- coherentes y que no idealizan a los orientadores. Como hemos documentado, en un primer momento Inés se opone ante estas voces y progresivamente se va identificando con las mismas. Consideramos que el reconocimiento y ventrilocución de estas voces que representan una perspectiva más humana del orientador ha sido un requisito indispensable para la posterior apropiación de un modelo de identidad menos idealizado.
- Tematización de la ontología del orientador. Hemos analizado el efecto que tiene la “objetivación” de esta dimensión de su modelo de identidad sobre la evolución del modo en que Inés se refiere a la naturaleza de los orientadores. En este sentido, hemos documentado la relevancia de las situaciones en las cuales puede objetivar sus propias afirmaciones –tanto sobre Teresa como sobre un buen orientador- y dialogar con ellas, en concreto mediante el recurso de la ironía. Esta objetivación y reflexión sobre su propio modelo -que es propiciada en las entrevistas- favorece también este proceso de humanización.
- Corporeización de su modelo de identidad profesional. El hecho de poder identificar en una persona concreta –Teresa- los significados de su modelo de identidad facilita la negociación de la ontología del orientador en varios sentidos. Por un lado, ello le permite reflexionar sobre prácticas concretas y sobre los dilemas y dificultades que debe enfrentar

un orientador en su práctica cotidiana. Por otro lado, gracias a esta corporeización de su modelo de identidad puede analizar los actos de reconocimiento que Teresa recibe de otros profesionales. Por último, su posicionamiento más cercano respecto a Teresa pone las condiciones para que Inés conozca el modo en que su tutora define a los orientadores que, como hemos documentado, es significativamente menos idealizado que el de Inés. También relacionado con este mecanismo de corporeización, hemos visto que la progresiva heterogeneidad que Inés va advirtiendo entre las orientadoras del centro tiene efectos sobre la ontología con la que caracteriza a esta figura profesional. En concreto, ello le permite conocer diversos modos de ser orientador, complejizar su mirada sobre esta profesión y poner en cuestión la ontología “divina” que les atribuía. Además, este reconocimiento de la diversidad facilita una definición de su modelo de orientación mediante la diferenciación respecto a ejemplos concretos sobre los que puede reflexionar en el centro.

- Puesta en práctica (*enactment*) de este aspecto de su modelo de identidad profesional. Como hemos comentado brevemente, la equivalencia entre el modelo de identidad de Inés y los significados que se atribuye a sí misma en determinadas comunidades de práctica puede también estar contribuyendo a des-idealizar a los orientadores, en la medida en que el posicionamiento más cercano respecto a este tipo de profesionales facilita verlos como “humanos”.

El papel del orientador dentro del centro. Un proceso de confirmación y complejización de significados

En la primera entrevista que realizo a Inés, antes de que tuviera su primer contacto con el centro, le pregunto cuál cree que es el trabajo de un asesor psicopedagógico. Como se puede ver a continuación, su primera respuesta está relacionada con el papel que desempeña este tipo de profesionales dentro de los centros escolares.

M - ¿Cuál crees que es el trabajo de un asesor psicopedagógico?

I - Pues, en mi opinión el asesor psicopedagógico en un centro... pues eso, debe ser una figura más, y que no se le vea como... como al final creo que muchas veces se le puede ver, que es como el psicólogo que está aparte y se integra... relativamente, porque su trabajo es distinto al nuestro [...]

M - Eso es lo que crees que debería hacer un orientador, y aparte ¿es lo que crees que hace un orientador?

I - Creo que es lo que debería hacer y...mm... y creo que es lo que hace, pero de un modo al final... que se termina quedando como... pues eso, como una figura un poco a parte. O

sea, como si tú... me da la sensación de que sí tú preguntas a la gente “¿qué hay en un cole?” poca gente te va a decir como una figura importante “orientador”. O sea, se queda... como está en todos lados y en ninguno ¿no? [...] no sé, sí, creo que no llega a... a ser una figura más, integrada e igual de necesaria. Creo que no.

Entrevista a Inés 1 (30.09.2010)

Como vemos, al hablar de su modelo de identidad profesional alude a la necesidad de que los orientadores formen parte del centro, de que se integre con el resto de profesionales y que sea visto como una figura necesaria. Más adelante en la entrevista, vuelve a hacer referencia a la cuestión de la pertenencia cuando le pregunto por las dificultades que considera que puede encontrar un orientador para desempeñar su trabajo.

M - ¿Alguna otra dificultad que pueda tener un orientador para ti?

I - Quizás, yo que también que se le valore... Bueno, sí. O sea, yo creo, por mi experiencia también he visto que hay profes que, bueno, el tema de la orientación es como “ah, sin más, no tiene nada que decirme este” ¿no? [...] Entonces, yo creo que esas son las dos dificultades mayores. O sea, como hacerse...

M – Por un lado

I – Hacerse respetar su hueco

Entrevista a Inés 1 (30.09.2010)

Nuestra interpretación es que, antes de entrar en el centro Inés está definiendo su modelo de identidad profesional mediante la oposición ante una voz determinada, aquella que los identifica como “paquistaníes”. Como hemos desarrollado en el capítulo 3, dentro de los distintos modelos socio-histórico de identidad, existe una determinada perspectiva sobre los orientadores educativos que cuestiona su relevancia y afirma que tienen un papel marginal dentro de los centros escolares. Antes de comenzar a trabajar en el centro, vemos que Inés justamente ventriloquiza ese modelo de identidad socio-histórico, con el objetivo de diferenciarse del mismo, de definir su propio modelo de identidad mediante la oposición respecto a ese discurso.

Vemos en el siguiente fragmento, que también su tutor académico ventriloquiza esa voz en la primera tutoría que tiene con Inés.

A - Una parte de tu memoria puede ser también que reconozcas qué otras cosas has aprendido, pero siempre el objetivo fundamental sería decir qué has visto y lo que has tenido oportunidad de aprender, en qué medida te ayuda a... reestructurar

I – A consolidar un modelo.

A – A consolidar un modelo. ¿Qué es un modelo? Que cuando tú mañana te presentes en un cole, sepas... tengas claridad de propósito, que tengas claridad para decir “¿qué es lo que tengo que hacer?” Luego otra cosa será qué es lo que puedes hacer, qué es lo que te

dejan hacer, qué es lo que crees que debes hacer, etc. Pero que al menos digas “No, yo debería ir por ahí”. Igual durante una temporada te hacen ir por aquí, lo malo es cuando a veces uno entra en un centro sin tener muy claro lo que va a hacer y, entonces, está claro que la dinámica lo más razonable es que nos vaya a llevar por aquí, a un modelo más bien tradicional, un modelo descontextualizado de la orientación, como una actividad relativamente marginal o solamente en esa faceta de... Es lo razonable, digo, dada la... la vida que tenemos

I – La vida

A – La historia que tenemos en este país. Pero que tú te dejes llevar durante una temporada, dices “vale, vale, ya miraré a los niños”. Al menos, debería en tu foro interno ser una estrategia para tratar un día doblar un poco la esquina y decir “yo me voy a ir más para allá”.

Tutoría Inés - Andrés 1 (30.11.2010)

Andrés hace referencia a la posibilidad de que el trabajo del orientador se asuma como una actividad marginal, e identifica esa perspectiva con un “modelo más bien tradicional, un modelo descontextualizado de la orientación”. Además, hace explícita referencia a que se trata de una expectativa que es “razonable” dentro de la historia de España, esto es, lo vincula con un determinado modelo socio-histórico de identidad, ventriloquizando la voz que se refiere a los orientadores como “pakistaníes”.

Más allá del hecho de que Andrés reconoce esta voz a la que Inés hacía referencia en la primera entrevista, queremos señalar la importancia del contexto en el cual el tutor comenta esta cuestión. Como se puede comprobar en la anterior transcripción, Andrés se refiere al papel del orientador dentro del centro como recurso para hacer ver a Inés la importancia de consolidar su propio modelo de orientación. De este modo, le hace ver la importancia de hacer dialogar su propio modelo de identidad –que debería reestructurar y consolidar durante su año de trabajo en el Andersen- con determinados modelos socio-históricos que puede encontrar materializados en centros concretos en los que trabaje en el futuro.

Este significado sobre la profesión vinculado al papel que debe desempeñar un orientador dentro de un centro educativo, así como la preocupación que Inés muestra al respecto en la primera entrevista, desaparecen por completo en el momento en el que comienza a participar en el colegio Andersen. Nuestra interpretación es que la desaparición de este significado en el discurso de Inés se debe a que una vez que entra en el colegio ya no necesita reivindicar la importancia del orientador dentro del centro, ni se trata de un significado que le ayude a definir su modelo de identidad -ya sea por diferenciación o por asimilación-. Esto se debe, según nuestros análisis, a que no reconoce en el colegio Andersen la presencia de esa voz que cuestiona a la figura de los orientadores. En cambio, identifica en el centro un modelo local de identidad que asume la relevancia de esta figura y su papel

fundamental dentro del funcionamiento de la institución. Así lo señala en la primera entrevista que mantengo con ella una vez que ha comenzado a participar en el colegio, en concreto, al describir el papel de Teresa en el centro.

I - Y en, y sobre todo yo creo que en... o sea, porque es que, por ejemplo, a Teresa, se baja a tomar un café y aunque esté tomando un café siempre hay alguien que la va a preguntar algo. En realidad no descansa, o sea, siempre se está esperando a ella “por favor, ayúdanos” ¿no? que es precioso, pero... digo “Dios mío, es que claro, asesorar, es que estás para asesorar”

Entrevista a Inés 2 (14.10.2010)

También reconoce esta pertenencia y centralidad de la figura del orientador dentro del colegio Andersen al señalar el modo en que éstos son reconocidos por los profesores y el tipo de posicionamiento que adoptan ante el Departamento de Orientación

I - la formación del profesorado en Secundaria y Bachiller, pues eso, la carencia pedagógica que tienen, que al final tiran mucho de, chupan mucho del departamento de orientación

Entrevista a Inés 7 (16.11.2010)

Complementariamente, vemos que en los documentos que debe elaborar -Memoria de Prácticas y Trabajo de Fin de Máster- también hace referencia a esta cuestión, indicando no solo la continua presencia de los orientadores del centro en distintos espacios, sino también el liderazgo que ostentan y la aceptación por parte de los distintos profesionales.

La presencia de las orientadoras en las reuniones entre tutores en reuniones de nivel, de ciclo, de etapa... es generalmente constante y continua; además coordinan la formación semanal del profesorado. En este centro, especialmente debido a la no existencia de libros de textos en Infantil, Primaria y primer ciclo de Secundaria, las reuniones entre compañeros y con los orientadores es muy habitual y necesaria.

Memoria de prácticas de Inés (entregada el 10.02.2011)

Este DOI cuenta con un fuerte liderazgo y aceptación en el centro y asegura sus incidencias en la vida del centro a través reuniones periódicas en los distintos niveles y ámbitos de coordinación.

Trabajo de Fin de Máster de Inés (defendido el 30.09.2011)

Por último -y como veremos en detalle principalmente en el capítulo 7-, conforme avanza su participación en el colegio, Inés progresivamente se va presentando como alguien que desempeña un papel importante dentro de algunas comunidades de práctica del centro y hace referencia al reconocimiento que recibe por parte del profesorado y del Departamento de Orientación. Por lo

tanto, y como iremos documentando en los próximos capítulos, podemos constatar el modo en que Inés se va paulatinamente identificando con este aspecto de su modelo de identidad profesional.

Basándonos en el análisis de la información, concluimos que la evolución de este aspecto del modelo de identidad profesional de Inés –el papel del orientador dentro del centro- ilustra un proceso de confirmación de significados sobre la profesión. En este sentido, vemos que el conjunto de significados que atribuía Inés a los buenos orientadores en relación con su pertenencia al centro no se modifica a lo largo de los meses de trabajo en el centro, y deja de reivindicarlo. Consideramos que este proceso es posibilitado principalmente por dos mecanismos.

- Reconocimiento de la coherencia de voces. Encontramos una clara coherencia entre distintas voces en lo que respecta al papel central que deben desempeñar los orientadores en los centros escolares y a la legitimidad de esta figura profesional. Así, tanto el Máster como el colegio Andersen –y las voces particulares de distintas personas que participan en ellos- defienden esta posición que Inés plantea antes de entrar en el centro. Como hemos documentado, el tutor de Inés le propone que haga dialogar su propio modelo de identidad y el modelo de identidad local de los centros en los que trabaje en el futuro. En el caso concreto del colegio Andersen, este diálogo es armónico e Inés no encuentra voces ante las cuales tener que reivindicar estos significados.
- Corporeización del modelo de identidad. Consideramos que el hecho de reconocer este aspecto de su modelo de identidad en prácticas de orientadores concretos del colegio Andersen contribuye a confirmar estos significados sobre la profesión. A diferencia de lo que sucede en el caso de la ontología –la corporeización contribuyó a transformar su modelo de identidad-, en este caso Inés puede comprobar que se trata de significados posibles en la práctica real de estos profesionales y que repercute en el buen funcionamiento del centro.

La reflexión sobre la acción. Un proceso de concreción y asimilación con los significados

Antes de su primer contacto con el colegio Andersen, pregunto a Inés cuáles cree que son las características que debe tener un buen orientador. Como vemos a continuación, entre otros atributos, hace referencia a la necesidad de ser autocrítico.

M - ¿Crees que hay alguna serie de atributos, de características personales que sean características de los orientadores? [...]

I - Y mucha autocrítica, muchísima. [...] Pues yo creo que... bueno, mucha autocrítica [...]

M – ¿Crees que eres autocrítica?

I – Yo creo que eso, bastante.

Entrevista a Inés 1 (30.09.2010)

Basándonos exclusivamente en esta información, no podemos afirmar en qué sentido plantea la importancia de que los orientadores hagan autocrítica, pero sí podemos inferir que antes de comenzar a trabajar en el centro Inés reconoce que un buen orientador debe hacer algún tipo de análisis de su propio trabajo. Asimismo, cuando le pido que se posicione respecto a este significado, indica que se considera una persona con bastante capacidad de autocrítica.

El conjunto de significados relacionados con la capacidad de los orientadores de ser reflexivos tiene, como iremos documentando en las próximas páginas, una fuerte presencia a lo largo de la trayectoria de participación de Inés en el colegio Andersen. Principalmente son dos las comunidades de práctica en las cuales este aspecto del modelo de identidad de los orientadores es objetivado y negociado: los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum y las tutorías con Andrés. Además de tratarse de dos espacios en los que se tematiza este significado sobre la profesión, veremos a continuación que ambos representan una misma voz en lo que se refiere a la importancia de ser profesionales reflexivos.

En relación con la primera comunidad de práctica, como su propio nombre indica, se trata de un espacio cuyo objetivo es acompañar a las estudiantes en la reflexión teórica sobre las prácticas profesionales que observan y desempeñan en los centros en los que participan. Así lo explica Claudia, una de las docentes del Seminario, en el primer encuentro con las estudiantes.

C - La característica específica que nosotras deberíamos darle a este espacio es la de que os permita volver... o sea, que lo que habéis visto en teoría, volvamos a refrescar la teoría. Porque nosotros pensamos que eso que estudiasteis en... ¿os acordáis de Schön?

As – Sí

C - ¿Sí? ¿De qué os acordáis de Schön?

As - La reflexión (entre risas) [...]

C – Sí, pero os acordáis de que esa teoría, de la que os acordáis bien, tenía unas consecuencias para la formación

As – Sí

C - ...que estuvimos analizando en clase. Os acordáis que decíamos si estos fuera cierto, nosotros deberíamos montar una formación en la que los momentos de prácticas no están al final de los procesos, sino que están en los momentos en los que estamos viendo los temas. Eso nunca hemos conseguido hacerlo del todo, pero había un intento de que esto volviera a ser así. Por tanto, la idea sería que este fuera un espacio de reflexión sobre lo que hacéis desde los contenidos teóricos del Máster. Esa es su especificidad. Es decir, que os obliguemos, en el mejor sentido de la palabra, que os forcemos a que aquí tengáis que decir “pero esto que yo estoy haciendo ¿con qué tiene que ver de lo que he estudiado? ¿Es

coherente? ¿No es coherente? ¿Habría que mejorarlo? No, no habría que mejorarlo porque no es coherente, pero lo que no tiene ni pies ni cabeza es lo que estudiamos en el Máster”
¿Me explico? [...] Ese contraste duro. O sea, duro en el sentido muy analítico, muy sistemático, muy disciplinado sobre lo que estamos viendo en la teoría, lo que estamos viendo y habéis visto con Icár y con todo su grupo [en la asignatura de Orientación e intervención educativa], justo en procesos de asesoramiento ¿no?

I Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (19.10.2010)

Vemos que Claudia hace referencia en este primer Seminario a una voz teórica (la propuesta de Donald Schön, 1992, 1998), como recurso mediante el cual reivindicar la necesidad de que los orientadores sean profesionales reflexivos, y para presentar al propio Seminario como un espacio que tiene como meta propiciar justamente esa capacidad reflexiva en las estudiantes. Asimismo, Claudia hace referencia al conjunto de conocimientos teóricos que han trabajado en el Máster y señala la importancia de que las alumnas establezcan un diálogo entre éstos y la práctica profesional que desempeñarán en sus respectivos centros.

Como tarea para el siguiente Seminario, las profesoras proponen que las estudiantes presenten “una mínima reflexión ordenada” del trabajo que están realizando en sus centros. De este modo, el propio Seminario está mediando la propia trayectoria de Inés, afectando tanto a su modelo de identidad -enfatisando la importancia de ser profesionales reflexivos- como a los significados sobre sí misma –poniendo las condiciones para que ella misma se posicione como alguien reflexivo-. En este sentido, las profesoras del Seminario no solo declaran este significado sobre la profesión, sino que propician que las estudiantes lo ejerzan, mediante las tareas que les proponen.

C - Bueno, entonces. ¿Os parece que quedemos el próximo día en que hacéis este esfuerzo? Esto quiere decir que preparáis algo donde contáis lo que estáis haciendo, más allá de la descripción que ahora en diez minutos vais a hacer de la plaza. No “estoy haciendo esto, y hago esto y hago esto” sino ya una mínima reflexión ordenada, con ese esfuerzo de intentar...

I Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (19.10.2010)

Un mes más tarde, Inés presenta ante sus compañeras y profesoras del Seminario el producto de su reflexión. Su reflexión se centra en el análisis del colegio Andersen, y no tanto en su rol profesional, como le hace ver Claudia antes de que Inés termine su presentación.

C – ¿Dices que luego vas a... a poner tu papel?

I - Sí ¿lo pongo?

C – Ya, es que el análisis de tu prácticum es sobre todo tu rol profesional.

I – claro, sí, sí, sí. No, no, no, ya, lo que pasa es que... O sea, sí, que es que yo para entender mi papel, que me ha costado entenderlo además, que me ha costado verme

realmente yo qué estoy haciendo, para qué, en qué puedo servir y en qué esto, pues necesitaba entender bien, bien el cole

II Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (23.11.2010)

En esta línea, la mayor parte de los comentarios que hacen las docentes a Inés en este II Seminario están orientados a indicarle que no debe analizar su centro de prácticas, sino más bien su rol profesional, esto es, el modelo de asesoramiento del centro. Así, vemos que además de proponer que los profesionales sean reflexivos en términos generales, matizan que la reflexión tiene que ser sobre la propia profesión.

Ic – a mí se me ocurren dimensiones y pautas que yo lo que puedo hacer es sugerírtelas, que las discutáis vosotros, escoger la más relevante y ya con la estructura, o eso como punto de partida para otras cosas, la segunda mirada que hagamos ya sea desde tu puesto profesional, un análisis más teórico de las prácticas que realizas que nos permita ya empezar a trabajar... [...] Entonces tu práctica lo que estáis haciendo es, analizarla desde unos marcos teóricos. Haces una valoración de la práctica en el contexto.

[...]

Ic – Y en el caso de ella (Inés) lo que más nos preocupaba es que ha sido bastante descriptivo. Excelente, o sea, nos queda clarísimo a mí, que no conocía el Andersen, todo el contexto, todas las prácticas, pero no estaba el paso de voy a coger un eje de análisis teórico de mi práctica para analizar la potencia del asesoramiento en este centro. Y eso es lo que la proponemos que tiene que estar para la siguiente

II Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (23.11.2010)

Como documentaremos a continuación, este proceso de progresiva concreción acerca de cuál debe ser el objeto de la reflexión de un buen orientador sigue teniendo lugar en el III Seminario. Basándose en las sugerencias de las docentes, un mes más tarde Inés vuelve a hacer una presentación en el Seminario en la que reflexiona sobre el modelo de asesoramiento que puede reconocer en el colegio Andersen. Como se comprueba a continuación, para ello Inés hace explícitas las voces que ventriloquiza para hacer esta reflexión sobre la práctica, indicando que se ha basado en las dimensiones de análisis propuestas por Monereo y Solé (1996).

I – Bueno, vale. Eh...Entonces, pues eso, ahora lo que estoy... eh... o sea, lo que voy a intentar, y bueno, lo que estoy intentando y ya haciendo es... como de las prácticas que estoy viendo, intentando hacer mucha diferencia entre eh... como niveles así muy, muy pegados a “en concreto con este profesor, hemos trabajado así” a niveles más... más, grandes, más amplio, pues intentar sacar un modelo ¿no? [...] Entonces, eh...en la primera lo que hacía era un esquema de cómo es la orientación. He cogido un esquema tuyo, de una lectura que utilizamos que... aunque no estaba con las preguntas que... me parecía que

(inaudible). Cogiendo las dimensiones, no sé si os acordáis que en asesoramiento trabajábamos desde... o sea los modelos se podían categorizar en tres dimensiones ¿no? la epistemológica, la de relación y la de ámbito.

III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010)

Como vemos en los siguientes fragmentos, al finalizar su presentación Claudia e Icíar felicitan a Inés por el adecuado análisis que ha hecho y la reconocen como alguien que ha sido capaz de reflexionar correctamente sobre el modelo de asesoramiento de su centro escolar.

Ic – De todas formas, hoy lo que presentas yo quiero comentar al menos que hay un salto altísimo de la descripción al análisis. Entonces... O sea, que se nota mucho, muchísimo [...]

C - ¿Quién empieza? (Silencio) Yo... lo veo... estupendo.

I – Ay... (Ríe)

C – Sí, sí. Yo tengo muchísimas observaciones, pero son todas de posibilidades de mirarlo desde otro lado, de... de reordenar de otra manera, pero, porque yo creo que está...

III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010)

Complementariamente a valorar la reflexión que Inés ha hecho sobre el modelo de asesoramiento del Andersen, Claudia sugiere un nuevo matiz sobre este significado, proponiéndole la pertinencia de que reflexione también sobre su propia práctica profesional como asesora.

C – Yo entiendo, claro, una cosa es que tú has hecho una parte de tu memoria es el análisis del modelo de asesoramiento del centro en el que has estado. Otra cosa es...

I – Mi prácticum

C - ...tu experiencia asesorando en tu prácticum

I – Bueno, asesorando no

C – Sí, asesorando. Asesorar. Esto es otra cosa, a mí, si yo fuera tu tutor, a mí me gustaría entender...eh... o sea, una actividad tuya, me representaría ahí cómo te ves, cómo ves al otro. Ahí no estás hablando de modelo de asesoramiento, estás hablando de tu experiencia. Y supongo que, que la pregunta esta de cuál es tú modelo se da un cruce ¿no? del análisis de lo que has visto en ese centro, que te gusta mucho y de eso te apropias, de otras cosas que has aprendido porque al hacerlo tú te has dado cuenta de cosas (inaudible). En fin, son dos planos que te ayudarán. De todas maneras, vamos a ver, estamos poniendo los niveles altísimos. [...] Es que ella (Inés) no ha interpretado teóricamente ninguna actividad suya. Ha interpretado teóricamente el modelo que le parece ver.

III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010)

Basándonos en todo lo anterior, vemos que los Seminarios van progresivamente contribuyendo a que se concrete el modelo de identidad profesional, en lo relativo a la reflexión sobre la práctica de

los orientadores. Si bien desde el inicio las docentes del Seminario señalan la importancia de que los orientadores reflexionen sobre su propia práctica profesional, van acompañando a Inés en su proceso de progresiva concreción de este significado. En concreto, hemos visto cómo han ido mediando para que Inés cambie su foco de análisis desde la reflexión sobre el centro (sugerido en el I Seminario), a la reflexión sobre el modelo de orientación de su centro (II Seminario), para llegar finalmente a la reflexión sobre su propia práctica profesional como asesora (III Seminario). Como hemos ido explicando, el efecto de los Seminarios sobre la configuración de este aspecto del modelo de identidad profesional de Inés fue posibilitado por un conjunto de mecanismos, tales como la legitimación de este significado –mediante la referencia explícita a diferentes voces teóricas que reivindican la importancia de ser un profesional reflexivo- o el posicionamiento de Inés como una profesional reflexiva –a través de la exigencia de tener que presentar ante el Seminario determinados análisis y el reconocimiento de la adecuada reflexión que ha realizado-, o el reconocimiento de Inés –por parte de las profesoras- como una profesional que reflexiona adecuadamente sobre su práctica.

Otro de los mecanismos que facilitó esta progresiva construcción de significados está relacionado con la coherencia de voces entre distintas comunidades de práctica, en lo que se refiere a este aspecto del modelo de identidad. En concreto, Inés lleva al Seminario la voz de su tutor y Claudia hace explícita la coherencia que reconoce entre las expectativas de Andrés y las que se plantean en el propio Seminario.

I –Bueno, lo que he intentado hacer es, con lo que... pues, con los comentarios que me hicisteis aquí luego me reuní con Andrés, eh... sobre todo lo que quiere en mi memoria no es que le cuente lo que estoy haciendo a nivel muy...como muy micro, sino, pensar y haciendo la abstracción y colocando el asesoramiento que estoy viendo en el cole, y bueno, y luego lo que estoy haciendo dentro del modelo. [...] Porque Andrés dice que... o sea, su mayor interés es que yo luego cuando salga de aquí y entre a trabajar pues que no me deje llevar por, pues por la práctica de los coles, sino que yo tenga un modelo [...]

C – ¡Qué bonito! La diferencia (inaudible) ¿lo veis coherente con lo que estamos intentando hacer aquí?

As - Si

III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010)

Como adelantábamos anteriormente, la segunda comunidad de práctica que contribuye en gran medida a la construcción que Inés hace de este aspecto de su modelo de identidad profesional –la importancia de la reflexión sobre la acción- es el conjunto de reuniones con su tutor académico. Como documentaremos a continuación, en la primera tutoría Andrés hace referencia a cuatro cuestiones relacionadas con este significado sobre la profesión: el papel de la Memoria de Prácticum

como herramienta que facilita la reflexión, la necesidad de que Inés reflexione sobre su modelo de asesoramiento, sobre las prácticas que observa en el centro, y sobre su propia práctica profesional.

Como se comprueba en la transcripción completa, esta primera tutoría comienza a partir de la preocupación de Inés sobre las características que debe tener la Memoria de Prácticum.

A – Bueno, vamos por partes. Tú me has dicho antes que estabas preocupada, ¿no? Preocupada por el... la memoria, y que el otro día en el seminario te quedaste un poco... así como descolocada, ¿vale? con respecto a la, a la...

I – A la organización

A – Con respecto al trabajo que tienes que realizar, ¿vale? Entonces, si quieres, reconstruimos e intentamos asentar claramente qué es lo que... lo que se espera [...] Por supuesto que si en el Máster hemos compartido unas líneas generales de reflexión, no se trata de que aquí hagamos lo que a nosotros nos dé la gana. O sea, coherente. Que no iba a ser así nunca, porque no es ésa nuestra intención. Al mismo tiempo, yo creo que tenemos flexibilidad para interpretar bien o ayudar a interpretar... ¿vale?

Tutoría Inés - Andrés 1 (30.11.2010)

En la línea de lo que argumentábamos anteriormente, también Andrés hace explícita la coherencia existente entre las voces de las distintas comunidades de práctica en las que Inés está inserta: el Máster, el colegio y las tutorías. Este diálogo entre las voces de estos espacios también está recogido en el documento que entregan a los estudiantes del Máster, con unas orientaciones sobre las características que debe tener la Memoria, y que Andrés e Inés están consultando durante la tutoría.

El objetivo general de la memoria es que los estudiantes reflexionen sobre las relaciones que existen entre la formación del Máster y el trabajo de la institución en la que han realizado su actividad profesional. De manera específica, se trata de establecer vínculos entre la información procedente de las asignaturas cursadas y el itinerario profesional.

El documento, por tanto, debe integrar las tres actividades que forman parte de la materia de prácticum (prácticas en centro de trabajo, reuniones con el tutor académico y seminario colectivo).

Orientaciones para la Memoria de Prácticum (elaborado por Andrés)

A - Aquí es donde entra lo que dice aquí: “los estudiantes reflexionen sobre las relaciones que existen entre la formación del Máster y el trabajo de la institución”. Entonces, a ti en el Máster te han dicho: “hay este modelo y este otro modelo y este otro modelo”. Y debería ser razonable que tú tuvieras a estas alturas tuvieras elementos de juicio para que... “un asesoramiento coherente con todo lo que sabemos debería... éste”. Y le podemos poner nombre, lo llamamos colaborativo, constructivista, colaborativo, etc., etc. ¿Vale?

Tutoría Inés - Andrés 1 (30.11.2010)

Además de reconocer la coherencia entre las voces de las distintas comunidades de práctica, Andrés hace ver a Inés el papel que tiene la Memoria de Prácticum como artefacto que propicia la reflexión sobre la práctica, esto es, como una herramienta semiótica que la “obliga” a posicionarse como una profesional reflexiva.

A - Entonces, yo por ahí veo... o sea, el papel de ese proceso de reflexión que tiene valor, como tú lo atribuyes a la... al papel de reflexionar en torno a una cosa que llamamos “memoria” es eso, ¿no? Revisar, refrescar, si lo quieres llamar así. [...] Ése es, a mi modo de ver, ésa es la base fundamental de tu reflexión en la... en la memoria, ¿no? Que algunas de las cosas que hayas visto aquí te ayuden a asentar, criticar, estructurar, reforzar, cuestionar elementos básicos de lo que tú crees que deber ser un modelo de intervención.

Tutoría Inés - Andrés 1 (30.11.2010)

Una vez especificada la función y características de la Memoria de Practicas, Andrés comparte con Inés la importancia de que reflexione sobre su modelo de identidad profesional y que aproveche esta experiencia en el colegio Andersen para consolidar un modelo de asesoramiento propio. En este contexto, propone a Inés un modelo de buen orientador que se caracteriza por la continua reflexión sobre su práctica, mediante el uso de refranes y la comparación con otro tipo de profesionales, como se ve a continuación.

A – Eso pasa por... también por no... por pararse, digamos eso... tener este esquema en la cabeza ya y a veces pues pararse a pensar y no dejarse llevar por el río que fluye, ¿no? Tú ya has visto que esto es... no un río, es un torrente. Es un torrente y... ¿cómo es el refrán? “Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente”.

[...]

A - Pero si te dejas llevar por la corriente, pues lo que vas a perder es la... lo que ahora tiene que ser objeto de... de las prácticas, en este modelo de formación que tenemos ¿no? Cuando uno es un aprendiz de tornero, las prácticas que quiere hacer es hacer muchos tornillos y practicar y cómo utilizar una herramienta, lo que quiere es aprender a utilizar una herramienta. Cuando uno hace una práctica de vídeo, no quiere más filosofía sobre vídeo, sino que quiere manejar el aparato, saber cómo funciona, editar, etc., etc. Pero nuestro trabajo profesional es un trabajo que requiere continuamente tener muy claro qué tengo que hacer, por qué lo tengo que hacer, con quién lo tengo que hacer y cuáles son los caminos para poder llegar hasta esa finalidad. Y eso hay que tener muy ágil esa... esa visión, ¿por qué? porque la práctica te lleva... la vida cotidiana... te... te... te arrastra. Y si uno no tiene... no controla su... la... ¿Cómo es la canción esa de “Quién maneja mi barca”?

I – (ríe) Sí. De Remedios...

A – Busca en *google* “Quién maneja mi barca” y ahí tienes un modelo de... una imagen mental de Quién maneja mi barca. Si tu barca...

I – Si yo o...

A –...es tu práctica profesional, la que tú crees que debes hacer, tu práctica la manejas tú o tu práctica la lleva la corriente. Y por eso, claro, el período de prácticas es...tiene que tener un componente importante de continuamente parar a pensar “¿Qué tengo que hacer?, ¿por qué tengo que hacer?”.

[...]

A - Pero luego hay otro nivel y es más vinculado a eso, a “quién soy yo, cuál quiero que sea mi trabajo, cómo creo que debe de ser, cuáles son los elementos que me lo facilitan, cuáles van a ser los elementos con los que tendré que tener mucho cuidado, cuidarme, cuidar y cuidarme, etc.”

[...]

A – Indaga. Aprovecha entonces justamente para indagar, para indagar un poquito. Pero la primera sobre la que vas a tener que indagar es sobre ti. [...] De lo que estamos queriendo continuamente reforzar, más que otras cosas, es... “¿qué hago?, ¿por qué lo hago?, ¿qué consecuencias tiene lo que digo que haya que hacer o dejar de hacer, o que voy a hacer?”

Tutoría Inés - Andrés 1 (30.11.2010)

Vemos en los anteriores fragmentos que su tutor académico comienza por presentar a Inés un modelo de orientador que se caracteriza por reflexionar sobre su práctica para, finalmente, proponerle que ella misma aproveche esta oportunidad para detenerse a pensar sobre sí misma, sus objetivos, sus motivos, o las barreras y facilitadores que puede encontrar para desempeñar su trabajo.

En concreto, y en la misma línea que las profesoras del Seminario, Andrés sugiere a Inés que reflexione sobre las prácticas profesionales que observa en el colegio, por un lado, y sobre su propia práctica profesional, por el otro. En relación con lo primero, cabe destacar el tipo de diálogo que su tutor académico le propone que establezca entre la formación teórica que recibió en el Máster y las prácticas que observa en el colegio.

A - Entonces, tú tienes que... de tu modelo, del modelo que crees que es el que has interiorizado, aprendido, asimilado, pues ahora la experiencia práctica, me parece a mí, te tendría que servir para... para ver la práctica que tú estás observando desde los ojos de... con las lentes de ese modelo. [...] Visto así un poco como global. Lo que he visto, en el sentido de “la experiencia de practicar en el Andersen me ha hecho pensar, me ha hecho reconocer estas prácticas de asesoramiento colaborativo, esta manera, o no, o la incoherencia entre lo que dicen y lo que hacen. La discontinuidad...” Ahí es donde entra el

análisis, a mi modo de ver, digamos, valorativo. Ahí sí. Pero no tanto para ellos, sino para ti, para aprender.

[...]

A - Eso es lo que tu formación práctica debe servirte también para decidir, asentar, poner en duda, por supuesto, también, alguna dudita sobre algunas de las cosas que teóricamente siempre encajan a la perfección y que luego en la dinámica cotidiana se hacen mucho más difíciles de lo que nos cuentan los profes en la universidad.

[...]

A – Pero no de teorizar, no en el sentido de teorizar sobre lo que es un modelo educacional constructivista, que eso ya hemos teorizado en la... en las materias.

I – Claro, es que estoy haciendo... o sea, tú lo que me estás proponiendo es como... entiendo... como desde... lo que yo apostaría por un modelo de orientación, eso traducirlo a la práctica y luego ver si la práctica se cumple.

A – También al revés, también al revés. En parte también es al revés “hombre, qué cosas veo que están haciendo aquí... ¿Dónde encajaría esto en un modelo de intervención? ¿Esto tiene un encaje en algún sitio? Esta pieza se les ha olvidado a los del Máster. Yo no hago nada más que ver...” Ése es tu análisis (ríe). Esto y ¿esto dónde encaja en este modelo que tú has definido ahí? [...] Por tanto, es un movimiento deductivo-inductivo ¿no? aquí tenemos un modelo que hemos dicho tal, trata de hacer un “¿en qué se traduciría?... ¿en qué me han dicho también en el Máster que se debería traducir?, si es que me han dicho alguna cosa al respecto”. Si es así, pues trata de... de... de... de concretarlo y luego, pues “esto lo veo en el Andersen o no lo veo en el Andersen. Y ¿lo que veo me hace pensar o...?”. Es ese juego de espejos entre unas realidades y otras donde te tienes que manejar.

Tutoría Inés - Andrés 1 (30.11.2010)

En los anteriores fragmentos podemos comprobar el tipo de reflexión que Andrés propone a Inés, basada en una relación bidireccional entre su modelo teórico de asesoramiento y el análisis de las prácticas de asesoramiento del centro. Nuestra interpretación es que, mediante estas intervenciones, Andrés está propiciando que Inés no solo vea la relevancia de ese modelo de profesional reflexivo, sino que también ejerza este tipo de significado sobre la profesión.

Como señalábamos anteriormente, además de la reflexión sobre prácticas de otros orientadores, el tutor académico sugiere a Inés que reflexione sobre su propia práctica profesional en la comunidad de práctica en la que está participando en ese momento: 4ºA de Primaria.

A - También esa experiencia que estás teniendo de trabajo intensivo en la clase de 4º, pues, lo que te tiene que servir es para, para repensar un poco de nuevo ese modelo de intervención, sus ventajas, qué cosas ves tú que necesitan los profesores, vendría bien un

asesoramiento, cuán fácil o no es mantener esa relación incluso de... de... como de relación, de construir una relación... cuán fácil es [...]

I – O sea, no hacer “mi trabajo en 4º de Primaria, ha consistido en esto, esto y esto, y he aprendido esto, esto y esto”, sino como intentar... [...] Ése movimiento es el que me cuesta.

A – Pues ése es el que tiene valor, ¿no? El que te separes del zoom, como haríamos con un zoom, que te separes de estar ahí y es el que tienes que parar y ¿Cómo he visto yo trabajar a esa profe? ¿Qué tipo de dinámicas...? Y la pregunta es “¿Hay algo que yo creo que debería hacer de otra forma?”.

[...]

A – estás ahí metida como una inmersión a tope, pero lo que tienes que cuidar es que esa inmersión no te absorba, que no sea la corriente que te lleve hacia delante y que lo que hayas perdido sean oportunidades para pararte a pensar “¿Qué estoy viendo?, ¿por qué creo que esta persona hace estas cosas o no las hace? ¿Qué creo que se podría cambiar? Y en ese contexto, ¿cómo enfocaría yo mi asesoramiento?”.

Tutoría Inés - Andrés 1 (30.11.2010)

Dos meses después, en otra tutoría que tiene Inés con Andrés, éste vuelve a recordarle la importancia de utilizar la Memoria de Prácticum como un pretexto para reflexionar sobre su práctica y sobre su modelo de identidad profesional, lo que permite añadir evidencias a nuestra interpretación de que distintos actores consideran que este documento constituye una herramienta para favorecer que Inés adopte una posición de profesional reflexiva.

A – Céntrate en la memoria en tus reflexiones más personales ¿vale? o sea, en tu...

I – Mi análisis.

A – En el análisis de “¿qué coño es ser orientadora en un cole?”, con otra expresión, qué es esto de ser orientadora, qué has aprendido, qué te ha hecho pensar, qué cosas te han revivido, dónde se te abren las mayores dudas. Aprovecha un poquito para, para... la memoria la voy a corregir yo y ya está corregida, entonces, el valor de la memoria tiene que ser un elemento añadido, no un tema burocrático, ¿vale? [...] Una reflexión tranquila que, yo creo que te va a ayudar, y será buena para...

I – Para colocar.

A – Para recolocarte, para colocarte, para... abrir temas donde dices “aquí tengo que seguir esforzándome, trabajando, aprender más porque no tengo ni idea”. Darte cuenta de que de esto no sé nada, cómo te has sentido, digamos, en momentos de asesoramiento, por las aproximaciones más asesoras, ¿no?

Tutoría Inés - Andrés 3 (01.02.2011)

Tras el análisis que realizamos de la Memoria de Prácticum que escribió Inés a partir de estas sugerencias recibidas por su tutor y por el Seminario de Reflexión sobre el Prácticum, queremos destacar tres cuestiones en lo relativo a este aspecto de su modelo de identidad. En primer lugar, vemos que en este documento pone de manifiesto la apropiación de los significados negociados en ambas comunidades de práctica y presenta la Memoria como un espacio de reflexión.

Una vez sumergida en la vida y el trabajo realizado en el centro, mi memoria de prácticas va a consistir por un lado en la reflexión de qué aprendizajes he realizado gracias a estar inserta en las prácticas concretas de cada día en forma de colaboración a distintos niveles y por otro lado, y gracias al conocimiento procedente de esas prácticas, el análisis del tipo de asesoramiento del centro. Todo ello, como todo análisis y reflexión necesita, irá acompañado de mis dudas, observaciones y juicios que me permitirán ir formándome mi propio modelo de orientación.

Memoria de prácticas de Inés (entregada el 10.02.2011)

En segundo lugar, en la Memoria utiliza este significado sobre la profesión como modo de caracterizar a su tutora profesional –a quién, como ya argumentamos, considera un ejemplo de excelente profesional- y haciendo explícita referencia a las voces teóricas que está ventriloquizando (Donald Schön) y de las que se ha apropiado.

Gracias a que Teresa es otra profesional reflexiva en términos de Schön, la organización y desarrollo de las clases son tan flexibles como sea necesario para conseguir enganchar a los alumnos.

Memoria de prácticas de Inés (entregada el 10.02.2011)

En tercer lugar, en este documento identifica determinadas comunidades de práctica que facilitaron la reflexión sobre su propia práctica: los Seminario y el contexto de investigación de la presente tesis. En este sentido, como hemos adelantado en el capítulo 3, podemos añadir evidencias que nos permitan apoyar la idea de que las entrevistas que realizo a Inés suponen también un espacio que propicia que ella construya y ejerza este significado sobre la profesión.

Por último, no puedo olvidar cómo ha influido en mis prácticas el seguimiento realizado por Mariana Solari así como los seminarios con Icíar y Claudia suponiendo para mí un espacio extra de reflexión sobre mi propia práctica. El hecho de tener que explicitar qué opino, qué hago y por qué lo hago de manera constante a lo largo de meses es un aliciente extra en mi esfuerzo por ser una profesional cada vez más reflexiva.

Memoria de prácticas de Inés (entregada el 10.02.2011)

Esta es la primera ocasión a lo largo de su trayectoria en el Andersen en la cual Inés se posiciona en relación con este aspecto de su modelo de identidad profesional. En este sentido, si bien hasta este

momento distintas personas han ido reivindicando la importancia de que los orientadores sean profesionales que reflexionan sobre su práctica, y la propia Inés se ha ido apropiando de este significado sobre la profesión, la Memoria de Prácticum es el primer contexto en el cual la orientadora novel utiliza este significado para definirse a sí misma. En concreto, vemos que aún se posiciona con distancia respecto a ese significado, pero sí afirma que su aspiración es “ser una profesional cada vez más reflexiva”.

Al analizar el conjunto de su trayectoria de identificación en el centro, reconocemos que a partir de este momento tiene lugar un proceso de progresiva asimilación con este aspecto de su modelo de identidad profesional. De este modo, si bien sigue reivindicando durante todo el año la importancia de la reflexión sobre la práctica para definir a un buen orientador educativo, en la segunda mitad del curso observamos que paulatinamente se va atribuyendo a sí misma esos significados sobre la profesión llegando, al final del curso, a presentarse como una profesional reflexiva. La microgénesis de este proceso de progresiva asimilación a este aspecto de su modelo de identidad lo desarrollaremos detalladamente en el capítulo 7, ya que éste tiene lugar sobre todo durante su participación en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. Aun así, adelantamos que pasa por una primera fase en la que utiliza este significado sobre la profesión para definirse mediante la diferenciación, es decir, como medio para señalar que ella no es una profesional reflexiva. Al final del curso sí empieza a presentarse como una profesional más reflexiva en distintas comunidades de práctica y hace referencia a ciertas herramientas interpsicológicas que pueden contribuir a propiciar la reflexión sobre su práctica en el futuro. Como documentaremos en el capítulo 7, este proceso de progresiva asimilación con este aspecto de su modelo de identidad está fuertemente mediado por los Seminarios, el reconocimiento que recibe por parte de sus compañeros del Departamento de Orientación y por la elaboración del Trabajo de Fin de Máster. Justamente en este documento que defiende tres meses después de acabar su año de prácticum en el colegio Andersen, hace referencia al modo en que su experiencia en el centro le ayudó a reconocer la dificultad de ser un profesional reflexivo.

He aprendido y vivido la complejidad de la labor educativa y lo dilemática que resulta, la dificultad de aprender a asesorar de manera colaborativa, así como lo fácil que resulta dejarse llevar por las teorías implícitas de cada uno, alejándose del perfil del *Profesional Reflexivo* (Schön, 1987).

Trabajo de Fin de Máster de Inés (defendido el 30.09.2011)

A partir de los análisis recogidos en las últimas páginas, podemos afirmar que la relevancia de este aspecto del modelo de identidad de Inés –reflexión sobre la práctica- se mantiene a lo largo de toda su trayectoria. Sin embargo, podemos reconocer un proceso de progresiva concreción de este significado sobre la profesión, por un lado, y una paulatina asimilación al mismo para evaluar y

definir su propia práctica profesional. Según nuestra interpretación de los datos, la configuración de este significado sobre la profesión fue posibilitada por los siguientes mecanismos.

- Reconocimiento y ventrilocución de voces. Como hemos documentado, tanto las profesoras del Seminario como la propia Inés ventriloquizan, a lo largo de su trayectoria, una voz teórica que argumenta la importancia de ser un profesional reflexivo. En concreto, se refieren a la figura de Donald Schön como recurso mediante el cual hacer legítima la reivindicación de este significado para los orientadores educativos. Asimismo, hemos encontrado una fuerte coherencia entre las voces ventriloquizadas en diversas comunidades de práctica. En concreto, hemos visto que los significados vinculados a la reflexión sobre la práctica son propuestos en distintas comunidades de práctica en las cuales Inés participa – en concreto, en las reuniones con su tutor académico y en los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum-. No solo encontramos convergencia en el modelo de identidad que proponen, sino que además ambas hacen explícita la coherencia que reconocen entre ellas.
- Corporeización de su modelo de identidad profesional. El hecho de ver materializado en su tutora profesional este significado sobre la profesión puede asimismo contribuir a que Inés se apropie del mismo y lo incorpore a su modelo de identidad profesional.
- Actos de reconocimiento. El reconocimiento que recibe Inés por parte de las profesoras del Seminario contribuye también a que Inés vaya progresivamente concretando el significado sobre la “reflexión sobre la acción”. Como hemos documentado, el modo en que las docentes van reconociendo los análisis que Inés hace tiene el efecto de ir concretando este significado y cambiando progresivamente su foco de análisis (del centro, a las prácticas profesionales de las orientadoras y, finalmente, a su propia práctica). Finalmente, en esta comunidad de práctica la reconocen como una profesional que reflexiona adecuadamente sobre su práctica.
- Puesta en práctica (*enactment*) del modelo de identidad. Hemos hecho referencia a contextos y herramientas de distinto tipo que ponen las condiciones para que Inés no solo pueda declarar la importancia de este significado de su modelo de identidad, sino que también pueda ejercerlo. En concreto, la Memoria de Prácticum, las tareas que proponen las profesoras del Seminario, y las propias entrevistas que le realizó facilitan la reflexión de Inés sobre su propia práctica profesional, lo cual, a su vez, contribuye a que progresivamente se vaya asimilando a este tipo de significados sobre la profesión. Nuestra interpretación es que este posicionamiento no solo refleja este aspecto de su modelo de identidad, sino que también contribuye a que sea construido, mantenido y reivindicado.

Ámbitos de intervención del orientador. Un proceso de complejización de significados

En la primera entrevista que mantengo con Inés, señala que un buen orientador es aquel que tiene una visión sistémica de la realidad educativa y que atiende a los múltiples factores que pueden explicarla.

I - Pues yo creo que... bueno, mucha autocrítica, mucha visión global de las cosas y sistémica. O sea, no en seguida ir al...al... pues, eso, en este caso al sujeto, o a un factor. Saber que hay muchos factores. Intentar, eh...pues eso, igual cuando te centras solo en uno, tener la fuerza para decir “bueno, vamos a ver si hay algo más” ¿no?

Entrevista a Inés 1 (30.09.2010)

Cuando le pido que se posicione respecto a este significado, se diferencia de este aspecto de su modelo de identidad, indicando que, si bien ha mejorado con los años, aún le queda por aprender. Como iremos documentando, a lo largo de los meses de participación en el centro Inés irá progresivamente asimilándose a este significado sobre su profesión.

M – Perfecto, la visión global, la visión de conjunto que decías no quedarse como en el casito, sino intentar verlo, ¿crees que tienes esa...?

I – Creo que... voy teniendo, o sea más sí que no, pero me queda mucho. Que... a veces mi cuerpo tiende a centrarse

M – es mucho más que lo, de lo que hace unos años pero...

I – Si mucho más de lo... efectivamente, pero aún me queda, sí

Entrevista a Inés 1 (30.09.2010)

Vemos que antes de entrar en el centro no hace referencia a la necesidad de que los orientadores hagan una intervención sistémica, sino que se centra en el análisis sistémico de la realidad. Como veremos en las próximas páginas, conforme avanza su trayectoria irá complejizando los significados, hasta reconocer la importancia de que tanto el análisis como la intervención de los asesores deban ser estructurales.

En este proceso de progresiva complejización de este significado sobre la profesión, el II Seminario de Reflexión sobre el Prácticum juega un papel relevante. Como veremos a continuación, después de que Inés presentara ante el Seminario un análisis del colegio Andersen, Claudia le indica que la relevancia de hacer un análisis de la institución radica en la posibilidad de plantear una intervención a partir del mismo. De este modo, si bien la profesora reconoce la importancia de que haya realizado un análisis institucional, complejiza este significado haciéndole ver que éste debe ir necesariamente acompañado de propuestas de mejora para la institución.

C – Pero fíjate que no es distinto, para mí, Inés, me parece que no, no tendría que ser difícil articularlo porque... en, ¿tú estarías de acuerdo en que como intervención lo que un asesor

entre otras cosas debe hacer es mejorar la institución? (Inés Asiente) Vale. Entonces, tú puedes hacer el análisis de la institución para ver las líneas de mejora. Pero, pero, desde el asesoramiento. Es que no sé explicártelo de otra manera, Inés

I – Sí

C – O sea, tú desentrañas, como te dicen, el contexto de enseñanza aprendizaje, las prácticas de enseñanza aprendizaje a las cuales estás asistiendo, pero porque es un... es algo que un orientador tiene que hacer para intervenir. No porque estés analizando la inclusión en el modelo teórico. No sé si me explico

I – Sí

C - ¿este es inclusivo o no? Ya, pero yo necesito saberlo porque si yo quiero proponer lo que quiero hacer, lo que tengo que entender es qué creo que están haciendo. Pero no es como “la inclusión”. Porque no es la inclusión, es qué significa eso para tu intervención.

II Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (23.11.2010)

En esta misma línea, la otra profesora del Seminario identifica dos herramientas que propician la negociación de estos dos aspectos de este significado sobre la profesión. En concreto, Iciár señala que en la Memoria de Prácticum debe recoger el análisis sistémico de la realidad educativa, mientras que el Trabajo de Fin de Máster es el documento en el cual debe materializar su propuesta de intervención. Por lo tanto, se trata de herramientas semióticas que ponen las condiciones para que Inés –y el resto de estudiantes del Máster- ejerzan este significado sobre la profesión.

Ic- Entonces tu práctica lo que estáis haciendo es analizarla desde unos marcos teóricos. Haces una valoración de la práctica en el contexto. Eso es un pre-requisito para saber dónde estoy, dónde me muevo, que podríamos decir que cubre la mirada de la Memoria de Prácticum. La Memoria de Prácticum lo que te dice es “oiga, no me cuenta cuántas sesiones ha hecho y de qué. No me las describa, sino hágame una descripción teórica”. Vale. Y ahora ¿para qué? Porque, la segunda parte, que es el Trabajo de Fin de Máster es, en este contexto, con estas necesidades...sabiendo dónde estoy “hágame un plan de intervención, una propuesta de intervención de mejora o una de innovación.

II Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (23.11.2010)

La explicitación de este aspecto del modelo de identidad profesional también tiene lugar en una reunión con su tutor académico, en la que Andrés utiliza justamente el ejemplo del ámbito de intervención para ayudar a Inés a reflexionar sobre el trabajo de los orientadores.

A - eh... cuando hablamos de un modelo de asesoramiento colaborativo, ¿en qué se traduce?, en el sentido de ¿en qué ámbito tiene que participar un asesor, cuál es el trabajo que hace un asesor, un orientador? ¿Tiene que estar sentado en un despacho con un

armario lleno de pruebas y observando, analizando, evaluando individualmente a los niños?” Nos ponemos en las situaciones extremas. [...]

A - Entonces yo creo que... tú lo que tienes es que construir, digamos, “¿cuál... cómo... qué tipo de orientador me gustaría ser, qué tipo de orientadora me gustaría ser?”. ¿Vale?

I – Vale.

A – “¿Qué tipo de orientadora me gustaría ser? Me gustaría ser... que interviniera...” Entonces, cada vez que te contestes y des algún... -no sé si esto te ayudaría- cada vez que busques o des una respuesta, “me gustaría... ser sistémico”, ¿no? ¿No pone “sistémico” por algún lado [en las orientaciones para la Memoria de Prácticum]... o algo así?

I – Bueno, la idea sí que la tengo.

A – Que yo intervengo en todos los sistemas, ¿no? Intervengo en un centro. Que te preguntes “¿qué quiere decir eso?, ¿qué quiere decir intervenir en un centro?”. A ver. Date tus respuestas. Algunas son organizativas, es decir ¿dónde tienes que estar presente?, ¿a qué reuniones tienes que ir?, ¿no? ¿Cuál...? Y con eso ya empiezas a conocer el centro ¿no? A eso es a lo que me refiero. Tú tienes que... ¿qué quiere decir intervenir en un centro?, ¿qué quiere decir...?

Tutoría Inés - Andrés 1 (30.11.2010)

Como se puede observar en los anteriores fragmentos de la tutoría, mediante la formulación de pregunta retóricas, Andrés propone a Inés un modelo de orientador que se caracteriza por ser sistémico, tanto en el análisis del centro como en la intervención sobre el mismo. Asimismo, hace explícito que debe analizar en qué se traduce ser “sistémico” y le indica que esta reflexión le debería servir para definir el tipo de orientadora que ella quiere ser en el futuro.

Por otra parte, Andrés ventriloquiza ciertas voces mediante las cuales va definiendo este significado. Algunas de ellas –“modelo de asesoramiento colaborativo”- las utiliza para legitimar este significado, otras –“evaluando individualmente a los niños”- para definirlo mediante la diferenciación-, y otras –“¿No pone “sistémico” por algún lado?”- para señalar la coherencia entre las distintas comunidades de práctica en las que Inés está inserta.

Vemos, por tanto, que en las reuniones con su tutor académico –al igual que sucede en los Seminarios- se legitima este significado sobre la profesión, se contribuye a seguir complejizándolo - propiciando que Inés identifique en qué prácticas profesionales se traduce- y se facilita que la propia orientador novel se posicione respecto a este aspecto de su modelo de identidad profesional.

I - ... por muchas prácticas que hicimos en asesoramiento, pues atender, o sea, entender pues que a quien asesoro no es solo al chaval, de hecho minoritariamente es al chaval, sino que asesoro a los profes, asesoro a los coordinadores, y tal. O sea más a nivel de estructura que a nivel de alumno, que eso yo en papel por escrito y seguro que en las prácticas lo

trabajamos, pues ahora se me está haciendo mucho más...lo estoy entendiendo mucho mejor, o sea, no es tanto que esto lo esté reinterpreto, esto creo que no lo estoy reinterpreto pero lo estoy haciendo, o sea es mucho más significativo para mí ahora.

Entrevista a Inés 10 (30.11.2010)

Un mes más tarde, Inés tiene un nuevo Seminario en el que podemos comprobar cómo se ha apropiado de lo que le han señalado su tutor académico y las profesoras en la anterior sesión. En esta ocasión, Inés hace un análisis del colegio Andersen, en el cual vemos que reflexiona sobre la práctica concreta que desarrollan las orientadoras del centro, indicando –entre otras cuestiones- que ellas hacen un análisis sistémico y multifactorial de la realidad educativa y que sus intervenciones son también sobre distintos niveles del sistema.

I - Entonces, eh...en la primera lo que hacía era un esquema de cómo es la orientación. He cogido un esquema tuyo, de una lectura que utilizamos que... aunque no estaba con las preguntas que... me parecía que (inaudible). Cogiendo las dimensiones, no sé si os acordáis que en asesoramiento trabajábamos desde... o sea los modelos se podían categorizar en tres dimensiones ¿no? la epistemológica, la de relación y la de ámbito. [...] En cuanto al dónde, el dónde así más general es... pues el enfoque que daría a la realidad. Entonces, bueno, en todo veo que el enfoque que ellos tienen es que la realidad es sistémica y compleja. Y... y lo veo, pues en... en cualquier cosa, en realidad. O sea, cada vez que se analiza un problema, mm... se intenta que todo, no hay (inaudible) si no al contrario, ver la relación que tiene con otros, o sea, con millones de cosas, y qué tipo de relación tienen, de manera que, si no pueden cambiar en concreto esto, dicen bueno, pues cambiamos otra cosa. [...] Se evita totalmente las explicaciones causales y lineales. Bueno, causales simples por lo menos. O sea, seguro que hay causales, pero “debido a estos cinco factores pues está... está ocurriendo esto” no derivas de un único factor. Y luego sobre qué se, sobre qué se está asesorando pues... por un lado,... Ehm... eh... pues debido a este, o sea, por un lado, como ellos entienden que todo está relacionado con todo y que el centro es un sistema viviente casi ¿no? es un sistema, pues las intervenciones que hacen... rara vez, por no decir nunca, son individuales y puntuales. Sino que son a distintos niveles del sistema ¿no? y distintas personas, tanto si son remediales como si son preventivas.

III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010)

En los anteriores fragmentos podemos reconocer, por un lado, las voces a las que Inés hace referencia -lectura de Monereo y Solé, 1996-, como recurso para argumentar su organización de la presentación y legitimar la pertinencia de reflexionar sobre el ámbito de intervención de los orientadores. Estas voces son retomadas y reconocidas por parte de las profesoras y, como ya dijimos anteriormente, son también ventriloquizadas por Andrés.

Por otro lado, podemos comprobar el modo en que Inés se ha apropiado de la mayor complejidad que sus profesoras y tutor le proponían para la comprensión de este significado sobre la profesión. Según nuestra interpretación de los datos, ello fue facilitado, por la presencia de determinados mecanismos. Uno de ellos es el reconocimiento de la coherencia entre las voces de distintas comunidades de práctica que legitiman esta conceptualización más compleja de este significado sobre la profesión. Otro de los mecanismos está relacionado con la corporeización de este aspecto de su modelo de identidad; en otras palabras, como consecuencia de la sugerencia de su tutor y sus profesoras, Inés reconoce en todos los miembros del Departamento de Orientación del colegio este significado, tanto en lo relativo al análisis sistémico de la realidad educativa, como a las intervenciones estructurales. Como hemos adelantado, la presencia de determinadas herramientas semióticas –Memoria de Prácticum y TFM- ha podido mediar asimismo en la construcción de este significado sobre la profesión.

En la Memoria de Prácticum de Inés también podemos comprobar el modo en que ha ido complejizando este significado sobre la profesión, cómo ventriloquiza a sus profesoras de Seminario y tutor académico, y la manera en que reconoce este significado -análisis e intervención sistémicos- en las prácticas profesionales que se desempeñan en el colegio Andersen.

Otro aspecto en el que intervengo, el cual no voy a analizar en la memoria por ser mi foco de análisis en el Trabajo de Fin de Máster, es mi colaboración en el Proyecto de Implementación de la Estructura de Delegados de Grupo en ESO y BACH. Es uno de los ámbitos en los que tengo una participación más activa y más responsabilidades cuyo análisis requerirá un monográfico. No obstante necesito comentar que me está ayudando muchísimo a entender cómo se trabaja directamente a nivel sistémico en el centro llevando a cabo una medida totalmente preventiva y calificada como medida protectora. (Torrego, J. C., 2008). [...]

2.-Ámbito

La mediación social no es solo un profesor o un libro, sino también las leyes que la rigen, la situación económica, los valores sociales que se respiran... Por este motivo, en el colegio Andersen todo intenta estar organizado y planificado de algún modo (desde el tipo de decoración, el tipo de actividades extraescolares, el tipo de relación con los profesores, personal administrativo etc.) ya que estos factores también son mediadores sociales, por lo tanto, factores influyentes en el aprendizaje de las personas.

El Departamento de Orientación asesora asimismo en estos aspectos más estructurales entendiendo que tanto los aspectos organizacionales como los más específicos y concretos que puedan atañer a un alumno determinado cumplen funciones bien sea de facilitadores de la inclusión y el aprendizaje significativo o barreras. De este modo, además de la

evaluación y el seguimiento específico de alumnos concretos, el asesoramiento que yo estoy viviendo se hace a nivel de **centro** interviniendo en la elaboración, puesta en marcha y evaluación de los siguientes planes o decisiones: [...] El trabajo en todos estos planes muestra una intervención sistémica buscando capacitar al propio centro como Institución a autorregularse y mejorar. Un ejemplo de ello que veo porque estoy participando en él es el de formular los Indicadores de Nivel Curricular para los alumnos de Secundaria. [...]

3.- Relación

Realmente, una vez optado por una posición epistemológica constructivista social, de la cual se deduce directamente la idea de que hay que actuar a nivel sistémico se entiende también que son necesarios distintos puntos de vista y distintos expertos para representarse mejor una situación.

Memoria de prácticas de Inés (entregada el 10.02.2011)

Cabe destacar del análisis de la Memoria de Prácticum la fuerte presencia que tienen determinadas voces teóricas –en concreto, la propuesta de Monereo y Solé (1996)- como recurso a partir del cual Inés articula su texto. Así, vemos que utiliza las dimensiones propuestas por estos autores para el análisis del modelo de asesoramiento del colegio Andersen, entre las cuales se señala la importancia del “ámbito de asesoramiento”.

A partir de este momento de su trayectoria, Inés mantiene estos significados sobre la profesión –la importancia de que el ámbito de análisis e intervención del asesor sean sistémicos-. Complementariamente, como veremos a continuación, su incorporación en una nueva comunidad de práctica –Proyecto de Formación de Alumnos Delegados- contribuye a que Inés siga complejizando este aspecto de su modelo de identidad profesional y a que cambie progresivamente su posicionamiento respecto a este significado. Esto es consecuencia, según nuestra interpretación de los datos, de un conjunto de mecanismos que tienen lugar en este contexto.

Por una parte, se trata de una comunidad de práctica cuya propia naturaleza implica una intervención sistémica en el centro, como la propia Inés identifica en su Memoria de Prácticum y su Trabajo de Fin de Máster. De este modo, el hecho de estar inserta en un contexto con estas características facilita que Inés vea materializados estos significados sobre la profesión –así como sus ventajas y dificultades- y que los ejerza.

Por otra parte, Inés empieza a reconocer este conjunto de significados sobre la profesión en su propio desempeño en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados y, por tanto, se va asimilando a su modelo de identidad profesional en esta comunidad de práctica. De este modo, como veremos en detalle en el capítulo 7, cuando Inés reflexiona sobre su trabajo en el PFAD se

presenta como buena orientadora y como alguien que interviene sobre un sistema y propicia el trabajo en red.

I – Entonces... ah pues eso: me preguntabas que si me había influido en algo el seminario. Y decía que, por ejemplo, ahora, en mis actuaciones que estoy haciendo aquí... eh...pues no sé si me ha influido el seminario o qué, pero es verdad como que al principio intentaba, por un lado... ser yo la que iba haciendo las cosas y tal. [...] Pues me estoy coordinando mucho con la comisión de participación del cole, con las coordinadoras... entonces, bueno. O sea, creo que estoy empezando a actuar como creo que se debe hacer. [...]

M – ¿Por qué? ¿Crees que esto no es lo que te sale del cuerpo? No es lo primero que te hubiese salido hace cuatro meses.

I – No, me habría salido... ir yo detrás. O sea, como no crear una red de... de gente encargada de este tema, sino “bueno, pues si yo me encargo de esto, pues me cargo yo y ya está”.

Entrevista a Inés 15 (08.02.2011)

Después de triangular las distintas fuentes de datos, podemos corroborar nuestra interpretación de que el Seminario ha contribuido a la construcción de este significado sobre la profesión y a que Inés se apropiara del mismo. Vemos en el anterior fragmento que Inés no identifica exactamente en qué sentido ha influido, pero sí reconoce que el Seminario supuso un cambio entre su *past-self* –que se caracterizaba por hacer intervenciones remediales e individuales- y su desempeño actual -más sistémico, coordinado y estructural-.

Otro de los mecanismos está relacionado con el reconocimiento por parte de Inés de la coherencia entre las voces del Máster y del colegio Andersen, en lo que respecta a la importancia de que el ámbito de intervención de los orientadores sea sistémico, estructural.

M - Claro. ¿Y por qué...? por ejemplo, tú dices, “a principios del curso, probablemente no lo hubieses hecho así”, te hubieses encargado tú más, ¿no? de llevar todo, pero, a principios de curso, si yo no estoy equivocada, ya te habían contado en el Máster que no hay que hacer eso, que la tarea del orientador es una tarea más de estructura, más... ¿por qué hace cuatro meses lo hubieras hecho y ahora no?

I – (Silencio) Mmmm... no lo sé. Mmmm... [...] O sea, el ver cómo se está trabajando aquí, y ver, o sea, que me convence. Me han vendido ese modelo, lo estoy viendo aquí y me está convenciendo, porque le veo todas las bondades... pues supongo que es como el impulso que necesitaba, o sea, porque... pues porque por mucho que haya reflexionado en un contexto más teórico en el Máster, yo creo que si no hay esa parte vivencial o de... reflexionarlo en otro contexto más cercano a la realidad, pues... me parece muy difícil que lo incorpores, que realmente lo sientas y te pueda incluso salir. Entonces, o sea, yo... pues

eso, yo creo que es súper necesaria la experiencia, vivirlo. Y luego, además, que esta experiencia, esta experiencia en este caso en concreto es, además, positiva, porque lo está haciendo así. Si igual hubiera ido de prácticas de nuevo al Hermanos Grimm [colegio en el que hizo las prácticas de la licenciatura], pues... probablemente... habría sido, o sea, mi actuación habría sido menos sistémica.

Entrevista a Inés 15 (08.02.2011)

Como vemos en el anterior fragmento, a pesar de que Inés reconoce esta coherencia entre los modelo de identidad locales –del Máster y del colegio Andersen–, comenta que hasta el momento en que vio que el modelo funciona bien en la práctica del centro, no pudo apropiarse de esos significados, convencerse de sus bondades, e incluso identificarse con ese modo de desempeñar su trabajo como orientadora. Ello nos permite añadir evidencias a nuestra interpretación acerca del importante papel que desempeña la corporeización de los significados sobre la profesión. Como señala la propia Inés, la reflexión sobre prácticas concretas en la cuales reconoce este aspecto de su modelo de identidad profesional ha contribuido tanto a confirmar la importancia de la intervención sistémica por parte de los orientadores, como a que ella misma pueda ejercerla.

En el capítulo 7 documentaremos exhaustivamente el proceso que experimenta Inés de negociación de significados sobre sí misma, en lo relativo al análisis e intervención sistémicos que realiza en el PFAD. En este momento, solo queremos adelantar que, a pesar de que desde su entrada en el centro Inés declaraba la importancia de que los orientadores atiendan a los diversos factores que pueden estar explicando la realidad educativa, ella misma no fue capaz de ejercer este significado durante un período de tiempo. De este modo, sus explicaciones de las problemáticas que tenían lugar en el PFAD comenzaron por ser unicasales y las atribuía a factores ajenos a su control; posteriormente, pasó por un período en el que se atribuía a sí misma las causas de las dificultades, hasta llegar a hiper-responsabilizarse de las mismas. Al final del curso vemos que consigue hacer análisis más sistémicos y multicausales del Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. Por lo tanto, reservamos el capítulo 7 para describir el proceso de progresiva asimilación a este aspecto de su modelo de identidad profesional, así como para el análisis de los mecanismos que lo facilitan.

Al final del año de trabajo en el colegio Andersen, Inés afirma que ha aprendido especialmente tareas vinculadas con la coordinación y el trabajo sobre la estructura, lo cual opone a un trabajo más individual –con el que caracteriza sus aprendizajes en el colegio Hermanos Grimm, donde hizo sus prácticas de Licenciatura–. Si lo contrastamos con la primera entrevista –en la que se diferenciaba de un orientador con capacidad de análisis sistémico y multicausal de la realidad–, vemos que al finalizar su año de participación en el Andersen, Inés se asimila a su modelo de identidad profesional, en lo que respecta al ámbito de intervención de los orientadores.

I - Yo me he dado cuenta que lo que estoy aprendiendo mucho en mis prácticas es cosas como muy de... de estructura, muy de coordinar, muy de organizar, porque luego no he hecho ni una evaluación a un alumno, eh... no he hecho así sistemáticamente y oficialmente y bien hecha una observación en aula, o sea, cosas que creo que tiene que hacer un orientador. Yo no las he hecho y Teresa las hace, pero poquito... pero las hace. Entonces, he dicho “Bueno, pues bien”, porque en el Hermanos Grimm yo aprendí todo lo contrario: alumno, alumno, alumno, alumno, clase, clase, clase. Pero cero profesores, cero orientadores, cero figuras... o sea que...

Entrevista a Inés 24 (27.04.2011)

Asimismo, al igual que lo ha ido haciendo a lo largo del curso, en su Trabajo de Fin de Máster hace explícito que reconoce en el Departamento de Orientación del colegio Andersen una mirada sistémica sobre la realidad educativa, e intervenciones estructurales sobre la misma.

La manera de concebir la educación y la atención a la diversidad se cristaliza en los distintos planes diseñados para guiar las actuaciones del día a día. Se fomenta una mirada sistémica, de lo que se derivan propuestas curriculares y organizativas muy diferentes enfocadas a satisfacer las necesidades de todos los alumnos

Trabajo de Fin de Máster de Inés (defendido el 30.09.2011)

La evolución del modo en que Inés va definiendo este aspecto de la identidad profesional de los orientadores a lo largo del curso académico se puede comprobar claramente en las dos últimas entrevistas que le realizo, tres años después de que finalice su año de prácticas profesionales en el colegio Andersen.

M - ¿Cuál es la manera en la que tú entiendes el trabajo de un orientador?

I – (ríe) Pues, eh, lo entiendo como un... alguien que trabaja en la estructura. O sea, como si fuera un... árbol, como si el cole fuera un árbol que tiene raíces, tronco, ramas, hojas, pajaritos ¿vale? Pues el orientador trabaja sobre todo, o sea, abona las raíces, cuida del tronco, poda... o sea, sobre todo ¿no?

M – Ajá, sobre todos los niveles

I – Sobre toda la estructura. Porque es que en realidad es lo único que tiene sentido. O sea, es infinito si tú vas al alumno. Es agotador. Y no vas a conseguir nada. Bueno, sí puedes conseguir cosas, pero se va acabar solo con ese alumno.

Entrevista a Inés 30 (05.11.2014)

I - Y yo creo que el orientador, ahí sí que me mantengo con los años, es que tiene que fortalecer la estructura

Entrevista a Inés 31 (15.01.2015)

Como vemos en el primero de los fragmentos, cuando le repito la misma pregunta que en la primera entrevista, la respuesta de Inés está relacionada con el ámbito de intervención de los orientadores. Afirma que la tarea de estos profesionales es trabajar sobre la estructura del centro y utiliza una metáfora –que no podemos documentar si es tomada de alguna otra voz particular– mediante la cual presenta los centros educativos como sistemas. Si bien reconoce otras posibles perspectivas sobre el ámbito de intervención de los orientadores, se opone a ellas señalando que el trabajo estructural es “lo único que tienen sentido”. Además, hace explícito que este aspecto de su modelo de identidad profesional no ha variado a lo largo de los años.

También hace referencia a este significado sobre la profesión en la última entrevista que tenemos, cuando le pregunto por el efecto que tuvo su participación en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados sobre su modelo de identidad profesional.

M – ¿Cómo te afectó el Proyecto de Alumnos Delegados a ti, en tu manera de entender la orientación?

I - [...] Y luego, recuerdo que al soltar, al soltar en el sentido de... presencialmente ya no estar, venga, ya hemos hecho una inversión inicial de muchos recursos, que estaba Sergio y estaba yo a saco. O sea, al retirar no se había hecho el andamiaje. O sea, ellos no se hicieron con ese proyecto, y se fue debilitando y yo creo que ya ni existe, de hecho. O sea, que eso también me ha enseñado, que es una de las grandes cosas que me llevé que es “cuando hagas todo proyecto de innovación...” eh... por ejemplo, ahora te digo “hay que hacerlo despacito”. En ese momento no te diría “hay que hacerlo despacito”, lo que te diría es “hay que soltar de manera más gradual o antes de soltar, fortalecer mucho más a los que luego lo tienen que llevar, porque si no, no se sostiene” O sea, fue como una de mis grandes...

M - ¿Aprendizajes?

I – Aprendizajes que un orientador lo tiene que saber.

Entrevista a Inés 31 (15.01.2015)

Con la perspectiva de los años, Inés hace referencia al modo en que fue complejizando este significado sobre la profesión. Así, comenta que a partir de su participación en el PFAD pudo reflexionar sobre la importancia de que las intervenciones de los orientadores no solo sean estructurales, sino que se hagan despacio y que se cuide el proceso de traspaso de control. Como vemos en el siguiente fragmento, Inés hace explícito que esta idea sobre la profesión se ha “matizado” y complejizado con los años, en la medida en la que para intervenir sistémicamente es necesario tener en cuenta más variables de las que ella misma consideraba al comenzar a trabajar en el centro –tales como el tiempo, la planificación, o la asignación de responsabilidades–.

I - Pues... eh... por ejemplo, sí que veo que por supuesto a nivel de gestión de tiempo y esas cosas, eh... se me ha cambiado un poco la idea. Bueno, se me ha matizado, no se me

ha cambiado. Pues esto que hablábamos de andamiaje con los alumnos delegados. Ahí vi en realidad qué es eso (ríe). Que hay que hacerlo de una manera premeditada, hay que planificar muy bien cómo hacerlo, con quién, qué personas, dedicarle un tiempo... porque si se da por hecho que se va a dar, no se va a dar. Y esa es una cosa, por ejemplo, muy importante que empecé no dándole demasiada importancia, y luego se la di. [...] ¿Tú te has leído el libro de Momo?

M – Si

I – Hay una tortuga, la tortuga Casiopea, no sé si te acuerdas que ayuda a Momo a escapar y tal. A Momo la están persiguiendo los hombres grises y entonces la tortuga le está indicando el camino, la están persiguiendo, los tiene detrás, y la tortuga va súper despacio y cada vez va más despacio. Entonces es un poco de ansiedad de “Ay, Dios mío, me persiguen” pero gracias a que cada vez va más despacio, avanza más rápido, es como una paradoja. Entonces, este cole en el que estoy ahora lo percibo un poco así.

Entrevista a Inés 31 (15.01.2015)

Como hemos ido analizando en las últimas páginas, a lo largo de su trayectoria Inés ha ido complejizando su manera de entender el ámbito de intervención de los orientadores. Si bien comenzó por reconocer la importancia de que éstos tengan una mirada sistémica sobre la realidad educativa, progresivamente fue reconociendo la necesidad de que también sus intervenciones sean sistémicas. Además, con el paso del tiempo pudo ir reflexionando sobre las condiciones que deben acompañar una intervención de este tipo, para que ésta tenga buenos resultados. En lo que respecta a su propio posicionamiento, hemos hecho referencia –aunque lo desarrollaremos en detalle en el capítulo 7- a la progresiva asimilación de Inés respecto a su modelo de identidad profesional, en lo relativo al ámbito de intervención.

Tal y como hemos ido explicando, según nuestros análisis, este proceso de complejización de significados sobre la profesión fue posibilitado por la presencia de los siguientes mecanismos.

- Reconocimiento de voces legitimadoras y coherentes sobre el modelo de identidad. Este aspecto de su modelo de identidad es legitimado por un conjunto de voces teóricas que reivindican, en primer lugar, la importancia tanto de tematizar como de reflexionar sobre el ámbito de intervención de los orientadores. Además, proponen que esta intervención debe ser estructural y sistémica. Hemos analizado, por un lado, el modo en que el tutor académico de Inés y las profesoras del seminario ventriloquizan esta voz como recurso para dotar de legitimidad a este significado sobre la profesión. Por otro lado, hemos visto cómo la propia Inés alude a representantes concretos de esa voz (Monereo y Solé, 1996) para justificar sus decisiones analíticas y para legitimar este aspecto de su modelo de identidad, tanto ante la audiencia del Seminario como en su Memoria de Prácticum y TFM. Asimismo, como hemos ido documentando, hay una clara coherencia entre las diferentes

comunidades de práctica en las que Inés participa, en lo que respecta a este significado sobre la profesión. En el caso de las reuniones con su tutor y los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum, no solo comparten la perspectiva sobre la necesidad de que los orientadores hagan análisis e intervenciones sistémicas, sino que además contribuyen en la misma dirección a que Inés vaya complejizando estos significados.

- Corporeización del modelo de identidad. Como consecuencia de la sugerencia de su tutor y de las profesoras del Seminario, Inés contrasta este significado sobre la profesión con las prácticas que observa en el Departamento de Orientación del colegio. Como hemos documentado, durante todo el curso Inés reconoce en las orientadoras del centro tanto el análisis sistémico que hacen de la realidad educativa, como las intervenciones estructurales que llevan a cabo. Además, afirma que hasta que no vio corporeizado este aspecto de su modelo de identidad, no se convenció de su importancia ni lo incorporó a su práctica profesional.
- Puesta en práctica (*enactment*) del modelo de identidad. Hemos analizado el modo en que determinadas herramientas semióticas –principalmente la Memoria de Prácticum y el TFM– han contribuido tanto a la complejización de este significado sobre la profesión, como a propiciar que Inés lo ejerciera. En concreto, hemos visto que ambos documentos facilitan el posicionamiento de la propia Inés como alguien que analiza sistémicamente una realidad –en la Memoria– y que, posteriormente, hace una propuesta de intervención sistémica –en el TFM–. Por otra parte, esta puesta en práctica del modelo de identidad fue posibilitada gracias a la participación de Inés en una comunidad de práctica que se caracteriza por este significado. La propia naturaleza del Proyecto de Formación de Alumnos Delegados implica una intervención sistémica en el centro, como la propia Inés identifica en su Memoria de Prácticum y su Trabajo de Fin de Máster. De este modo, el hecho de estar inserta en un contexto con estas características facilita que Inés vea materializados estos significados sobre la profesión –al tiempo que sus ventajas y dificultades–, así como que los ejerza y progresivamente se asimile a este aspecto de su modelo de identidad. Complementariamente, al reflexionar posteriormente sobre su trabajo en esta comunidad de práctica, Inés reconoce que su participación en el PFAD contribuyó a matizar y complejizar su modelo de identidad profesional, principalmente en lo que respecta a las condiciones que son necesarias para que un orientador lleve a cabo una intervención sistémica en su centro.

La relación de asesoramiento. Un proceso de (re)definición de significados

El aspecto del modelo de identidad de Inés que mayores cambios experimenta a lo largo de su trayectoria profesional es el relativo a la relación de asesoramiento que deben establecer los orientadores con los profesores. Esto lo afirmamos basándonos tanto en nuestros análisis como en las declaraciones de la propia orientadora novel, quien identifica con frecuencia este conjunto de significados como aquel que más variaciones ha experimentado a lo largo de los meses de trabajo en el colegio Andersen.

En lo que respecta al posicionamiento que Inés adopta ante este aspecto de su modelo de identidad, comprobamos que pasa de considerar el establecimiento de la relación de asesoramiento como algo sencillo y para lo cual está suficientemente preparada, a entenderlo como una de las cuestiones más difíciles de su profesión.

M - ¿Para cuál de las cosas que crees que debes hacer, estás mejor preparada...?

I - Mm... Pues no sé, quizás o sea quizás para hablar con los otros profes, para relacionarme con los otros profes y.... bueno y ayudantes, y señora de la limpieza y comedor, claro, yo creo que para eso estoy preparada, y para escuchar las opiniones de las otras personas y no pensar “Ay, como no saben de psicología pues tal”, yo creo que estoy preparada. Eh..., yo creo que para lo único. (Ríe)

M - Para eso. Vale, muy bien, no es poco, eh. No es poco.

Entrevista a Inés 1 (30.09.2010)

I - Hay un trabajo de relación humana que es muy... o sea, no hay que estudiar para esto, para aprender a relacionarte, pero sí tienes que aprender. Entonces... o sea, necesito relacionarme mucho más y necesito relacionarme con gente con diferentes puestos de trabajo y diferentes concepciones, diferentes... estatus, o sea yo aquí por ejemplo ahora no soy nadie. Cuando... y estoy en una situación tal. Aunque fuera alguien, pues también van a ser diferentes estatus. O sea, yo necesito aprender a manejarme, entonces, sé que voy a mejorar porque lo voy a practicar más, eso de primeras. Y... y yo creo que... si pudiera además ver más ejemplos, estar en más... o sea, tener más modelos de los que decir “anda mira” [...] Pero tenerle más cerca, estar más con ella, y verle más. Porque a Teresa le pasa, no con todo el mundo se relaciona fenomenal y se comunica fenomenal. Pero aun así algo consigue, no lo consigue todo de algunos, pero... bueno, por supuesto, consigue mucho más de lo que yo podría conseguir, así que algo consigue ¿no?

Entrevista a Inés 11 (14.12.2010)

I - Hemos pasado [las alumnas de prácticas] de una burbujilla a encontrarnos con una situación real, en la que, por ejemplo, establecer una relación de colaboración, parecía una

cosa muy fácil, pero de repente nos damos cuenta de que no sabemos ni lo que es, ni cómo se hace, etc., etc.

Entrevista a Inés 21 (11.04.2011)

He aprendido y vivido la complejidad de la labor educativa y lo dilemática que resulta, la dificultad de aprender a asesorar de manera colaborativa

Trabajo de Fin de Máster de Inés (defendido el 30.09.2011)

Como vemos en los anteriores fragmentos, conforme avanza su experiencia profesional en el centro, Inés va problematizando este aspecto de su modelo de identidad y reconociendo la dificultad que tiene ella misma para establecer una relación de asesoramiento con los docentes. Según nuestra interpretación, esto se debe, en parte, a la redefinición que Inés hace de este significado sobre la profesión. Así, antes de entrar en el colegio tiene una idea ingenua sobre las relaciones entre asesores y profesores y, conforme avanza su experiencia, ésta se va complejizando y re-significando, como documentaremos en las próximas páginas.

Como se resume en la tabla 3, algunos significados relacionados con la relación de asesoramiento se mantienen estables a lo largo de su trayectoria mientras que otros experimentan una significativa redefinición. Si bien dedicaremos la mayor parte de este epígrafe a analizar el proceso de re-significación de este aspecto de su modelo de identidad, así como los mecanismos que lo posibilitan, repasaremos brevemente a continuación los significados que se mantienen a lo largo de su trayectoria profesional.

En la primera entrevista que realizo a Inés, afirma que la relación de asesoramiento debe caracterizarse por la búsqueda de un equilibrio entre la humildad y la decisión, por la no imposición y por la empatía con los docentes, como vemos a continuación.

M - ¿Crees que hay algunas características que dices “pues, en general, los orientadores son...” de alguna manera?

I – [...] Y...y como tener, por un lado, las cosas claras, pero no lo suficientemente claras como para que no puedas ver otros puntos de vista, o cosas que... o errores que hayas podido cometer ¿no? y rectificar. O sea... mmm... no estar dudando todo el rato, pero... pero dudar a veces, ¿no? [...] Mucha diplomacia, saber hablar con gente muy diferente, y con gente que se va a tomar las cosas de manera muy diferente. Saber ponerte en el lugar del otro, básico, claro.

[...]

M – ¿Crees que hay algunas características de un mal orientador? ¿Que hay algunas cosas que dices “un mal orientador hace estas cosas”? así como me...

I – Sí. Hombre, yo creo que un mal orientador eh...(silencio) tanto por exceso como por defecto, o sea, puede ser que... para mí un mal orientador sería el que impone su, su, su

punto de vista, lo impone a pesar, o sea, no escucha a otras... otra facetas ¿no? otras opiniones. O también sería mal el que, el que deja todo... o sea, nunca toma decisiones, nunca se moja. O sea, tanto por exceso como por defecto, yo creo que eso es malo. [...] O sea, que se piensa que ya lo sabe. Eso es fatal. Y luego que no tenga humildad y... y... empatía, pues es que tampoco.

Entrevista a Inés 1 (30.09.2010)

En las últimas entrevistas –tres años después de sus prácticas en el colegio Andersen- Inés vuelve a aludir a estos significados, cuando le pregunto por las características de un buen orientador.

M – Y ¿qué crees que... qué tipo de características crees que tiene un buen orientador? ¿Cómo es? [...]

I - Y... y realmente, eh...tienes que ser una... eso implica que seas humilde también. Tampoco es que te vayas dejando pisar, es decir, si tú tienes algo... si tienes (inaudible) porque está basado en algo y no en tus ideas, pues también las tienes que defender. Las tienes que escuchar, porque igual se tienen que retocar.

[...]

I - Y que te entiende también, o sea empatizar, alguien que es capaz de empatizar. Porque es verdad que, o sea, nuestro trabajo es complejísimo, difícilísimo y durísimo, pero es verdad que el que tienen los profes también. [...] Entonces, reconocerles ahí “oye, te estás dejando las fuerzas”, aunque lo esté haciendo objetivamente... un poco mal, [...] reconocer que en el fondo generalmente hacemos lo que mejor sabemos hacer, lo mejor que podemos. Como que desde esa cosa más desde el corazón, es cierto que se trabaja mucho mejor.

Entrevista a Inés 30 (05.11.2014)

Según nuestra interpretación de los datos, este mantenimiento de los significados a lo largo del tiempo está relacionado, en parte, con la corporeización de este aspecto de su modelo de identidad. Así, vemos que Inés reconoce que Teresa establece relaciones de asesoramiento en las que prima la empatía, la humildad, la seguridad y la no imposición de su punto de vista. Vemos a continuación que estas características las identifica en cuanto conoce a su tutora profesional y -aunque no lo documentaremos- las sigue reconociendo y valorando positivamente durante toda su trayectoria de participación en el centro.

I – O sea, [Teresa] me parece que es bastante segura, que está bastante segura de sí misma. Eh... y tiene las opiniones muy bien formadas por lo que yo he visto en reuniones eh, pero aun así sí que admite, admite otras propuestas y otras eh... ideas. Y me gusta mucho porque es la manera como me gustaría ser, o sea vale, yo tengo mis opiniones, admito otras

pero no es que ya “¡ah! Pues quito la mía...ah, pues seguro que es mejor”, “pues déjame lo voy a pensar y tal y no sé qué”. Entonces, eso, me gusta, me gusta mucho.

Entrevista a Inés 2 (14.10.2010)

Otro de los mecanismos que posibilita el mantenimiento de estos significados sobre la profesión es la tematización de los mismos por parte de voces legítimas para Inés. Así, como vemos a continuación, Andrés explicita la dificultad asociada al establecimiento de una relación de asesoramiento, se refiere a la importancia de la empatía con los docentes, y la anima a que reflexione sobre prácticas concretas que vea en el centro.

A - Resulta muy fácil, lo que hemos hablado, el otro día lo hablábamos, resulta muy fácil hablar de asesoramiento colaborativo. Eso es fácil. Ahora, sentarse a intentar establecer una relación de asesoramiento colaborativo, de colaboración con algunos profesores o profesoras es muy difícil. Porque de repente empiezan a medrar por ahí unos efluvios que no saben muy bien cuáles son: que son empatía, que es... Y eso, pues, hay que ser muy... hay que ganar mucha experiencia y... para poder controlar esas relaciones empáticas y no decir “vamos, con ésta no quiero saber nada y con ésta sí, que es muy simpática”. [...] “¿Cuál es mi tarea? ¿Mi tarea es darles recetas de lo que tienen que hacer?, ¿ayudarles a construir una... un problema, de acuerdo con una visión seguramente más compleja de la que uno tiene sobre el tema?, a veces uno tiene dificultades, tal. ¿Eso cómo lo veo? ¿Eso lo podría ver -lo tenemos que pensar- lo podría ver en algún tipo de... de situación?” Pues si has tenido ocasión de ver ese tipo de asesoramiento o no. Cosas que a veces se perciben, podremos ver más claramente en las prácticas y otras, otras no. Suma y sigue.

Tutoría Inés - Andrés 1 (30.11.2010)

Como adelantábamos anteriormente, hay otros significados de este aspecto de su modelo de identidad que Inés sí fue redefiniendo con el paso del tiempo, y que analizaremos en las próximas páginas.

Por un lado, hemos comprobado que hay un significado sobre la relación de asesoramiento al que Inés no se refería antes de entrar en el colegio y que, a partir de su experiencia profesional, añade a su modelo de identidad: la necesidad de ser versátil y ajustar el asesoramiento a las características y necesidades de los distintos docentes.

M – Y ¿qué crees que... qué tipo de características crees que tiene un buen orientador? ¿Cómo es? [...]

I - Y... y luego tienes que ser muy... no sé si la palabra es versátil. Yo cuando estaba en el Andersen, eh... y una compañera lo pasaba muy mal con este profe, con este otro, yo le decía “mira, tenemos que ser muy putas, porque tenemos que saber qué necesita cada profe. Y a cada uno por un lado. Si uno necesita pues porque se siente inseguro o lo que

sea, pues que le reforcemos esto y que lo hagamos suavcito, suavcito. Si a este le podemos meter más caña, fenomenal. Si a este se le puede confrontar, tal” O sea, en eso muy putas. Cada uno, al gusto del... casi ¿no? al gusto y la necesidad del otro. Y entonces un orientador lo tiene que saber hacer. Entonces, yo creo que tienen que saber leer muy bien las situaciones, muy bien la situación del aula, tal, tal, y la situación personal de las personas, para saber cómo conseguir lo mejor de cada uno. Y eso me parece difícilísimo. Yo pensaba que lo tenía bastante trillado del Andersen, y ahora me doy cuenta que no

M – que te sigue costando

I – Que me sigue costando. A ver, que bien haciendo cosas, pero me sigue costando, me sigue costando.

Entrevista a Inés 30 (05.11.2014)

Cabe aclarar del anterior fragmento que Inés se está refiriendo a su trabajo en el Andersen un año después de sus prácticas, cuando la contrataron como profesora de apoyo. Aun así, Inés comienza a incorporar este significado durante el curso académico 2010-2011, y lo atribuye en parte a su participación en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, debido a que allí tuvo que trabajar con distintos tipos de profesores y, por tanto, ejercer este significado sobre la profesión.

Otro aspecto en el que intervengo, el cual no voy a analizar en la memoria por ser mi foco de análisis en el Trabajo de Fin de Máster, es mi colaboración en el Proyecto de Implementación de la Estructura de Delegados de Grupo en ESO y BACH. [...] Adicionalmente, el hecho de trabajar con personas tan diferentes implica trabajar de modos muy diferentes por lo que me refuerza la idea de cuán importante es la organización pero también de cómo de camaleónico debe ser un asesor en función de su asesorado.

Memoria de prácticas de Inés (entregada el 10.02.2011)

Además de este nuevo significado, hemos identificado otros tres que Inés fue transformando durante su trayectoria de participación en el centro, y que planteamos como dimensiones de cambio: 1) desde la función de ayudar hacia la necesidad de empoderar a los profesores 2) desde la prioridad de resolver la tarea hacia la centralidad de cuidar la relación, y 3) desde la simetría hacia la asimetría entre el orientador y los docentes.

En lo que respecta a la primera de las dimensiones de cambio, vemos que antes de entrar en el centro Inés presenta al orientador como alguien que ayuda al docente, añadiendo su mirada sobre la realidad del aula.

I - o sea, sinceramente lo veo como que igual que es necesario el profe que está en clase y enseña, es necesario una persona que ayude al profe... o sea que esté... que esté un poco en todo, o sea que esté también viendo, como una mirada quizás más de fuera de la clase ¿no? El profe igual está muy dentro. [...] Entonces, pues estar un poco ahí, estar ayudando

a los profes, ayudando a los niños, con el equipo directivo, con los padres... Ayudando y dejándose ayudar, porque, claro, no lo vas a saber todo, te van a enseñar mucho. Los profesores te dirán “Oye, mira, tú te crees que esto es así, pero es que luego cuando yo me pongo a hacerlo, yo veo otra cosa”.

Entrevista a Inés 1 (30.09.2010)

Más allá de la idea de simetría que subyace a sus afirmaciones -“ayudando y dejándose ayudar”-, cabe destacar que en este momento de su trayectoria no se refiere a la **necesidad de traspasar el control** –empoderar- a los profesores. Identificamos cambios a este respecto cuando empieza a participar en el centro. En concreto, al reflexionar sobre una clase de inglés que estuvo observando en 4ºA –comunidad de práctica analizada en detalle en el capítulo 5-, cuestiona su propia voz y reconoce la dificultad de que las ayudas dependan siempre del orientador.

I – Entonces, yo creo que la labor de la orientadora es eh... pues quizás darle otro punto de vista a ella, intent, intentar, pues eso, ver en realidad como entender mejor a los niños e intentar ayudarla a cómo puede organizar las clases para atender a todos lo mejor posible (silencio). Pero es que luego digo “Joder” digo “Ya, esto es, me parece tan difícil y es solo una clase de inglés y en un curso. Es que este trabajo es imposible. Muy difícil” (ríe)

M - ¿Por qué? ¿Por qué es imposible? ¿O por qué es tan difícil?

I – Pues porque.... Bueno, luego supongo que con buena organización, que los profes se reúnan mucho entre ellos y se ayuden mucho entre ellos, no, no pueden depender del orientador (silencio) pues supongo que será mejor, pero... pufff... o sea... es que me parece un mundo.

Entrevista a Inés 3 (19.10.2010)

Esta dificultad -que las ayudas dependan siempre del asesor- la sigue identificando conforme avanza su experiencia en el centro, ante lo cual empieza a incorporar el significado de traspaso de control y empoderamiento de los docentes.

I - Y la llevó ella [Teresa] y aunque, aunque sacó diálogo y no sé qué, y si... eh... ¿cómo se dice? empowerment

M – Sí, empoderar

I – Empoderar y fenomenal y tal.

Entrevista a Inés 8 (23.11.2010)

Del anterior fragmento es relevante destacar, por un lado, la distancia que muestra ante este significado, preguntándome a mí cómo se dice, denotando el poco uso que hace de este término y la falta de apropiación del mismo. Por otro lado, es destacable el modo en que reconoce en Teresa esta capacidad de empoderar a los docentes, significado con el cual sigue definiendo a su tutora profesional durante toda su trayectoria.

I - Si te digo la verdad, no sé, no sé qué otras cosas, más allá de que esas reuniones sean de muy “vamos a ir construyendo cosas para... traspaso de control, para que no dependas...”, pues en este caso que los profes no dependan del coordinador, no dependan de la orientación, no dependan de tal, yo lo veo mucho con Teresa. Por ejemplo, Teresa y también por comentarios y tal, está en muchas reuniones y está como empezando a soltar “¿tú crees que es imprescindible que esté en esta? tal, no sé qué. ¿Tú crees que esto lo podrías hacer sola?” [...] yo creo que la intención era un poco de “voy a soltar un poco a Lucía, a ver Lucía cómo lo hace”. Sin embargo a mí me dijo, y a Lucía, “tengo el móvil encendido y me voy a quedar en el cole. Si me necesitáis me llamáis y vengo, o sea la cosa es no quiero estar dentro de la reunión, pero voy a estar pendiente, voy a estar en el cole”. Entonces yo creo que es muy de... al principio pues tienes que tirar muchísimo y medidas más allá de organizar tiempos y espacios...

Entrevista a Inés 12 (20.12.2010)

Además de la corporeización de este aspecto de su modelo de identidad, otro mecanismo que facilita la redefinición de este significado sobre la profesión es la legitimación del mismo por parte de las profesoras del Seminario de Reflexión sobre el Prácticum. Así, en distintas ocasiones Claudia reivindica un modelo de buen orientador que se caracteriza por hacer más competentes a los docentes y traspasarles el control, lo que opone a un orientador que simplemente ayuda y se retira. Ello lo consiguen a través de diversos recursos, tales como presentar distintas voces en torno a este tema, con el objetivo final de posicionarse y reivindicar un modo concreto de entender al buen orientador.

C - O sea, porque para mí la posición, es una posición ¿no? la de decir “yo me planteo el asesoramiento como una relación en la cual mi papel es una persona que llega, resuelve y se retira”. [...] O “yo soy una persona que para resolver el problema tengo que hacerlo necesariamente con otros y además es mi voluntad que en ese proceso de asesoramiento las personas se apropien de conocimiento que antes no tenían, para que me necesiten cada vez menos”, a eso es a lo que llamamos relación colaborativa ¿no?

IV Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (26.01.2011)

Esta redefinición del significado sobre la profesión -desde ayudar hacia empoderar al docente- se mantiene durante todo el curso académico e incluso se enfatiza con el paso de los años. Así, vemos que en las últimas entrevistas que realicé a Inés hace reiteradamente alusión a la necesidad de empoderar a los profesores, y explicita que se trata de un aspecto de su modelo de identidad que se ha transformado.

I - Entonces es empoderar a saco a los profes, que ellos son los protagonistas en el fondo. Entonces me gusta mucho en este cole, que va a saco en eso

Entrevista a Inés 30 (05.11.2014)

I - La sensación es “vamos a hacer un poquito algo mejor, pero vamos a construir ese tipo de relación con todos, de manera que todos, todos terminen súper empoderados”. Y eso al final hace que avances tres veces más. Entonces, eso es una de las cosas que veo que, en comparación con cómo concebía yo que era la orientación y ahora cómo veo otro modelo que me parece que está consiguiendo más cosas.

Entrevista a Inés 31 (15.01.2015)

La segunda de las dimensiones de cambio a la que hacíamos referencia está relacionada con la **prioridad de resolver la tarea frente a la necesidad de cuidar la relación de asesoramiento**. Si bien, como hemos analizado en el capítulo 3, se trata de un dilema que se abordó en su formación inicial de Máster –conceptualizado como los procesos fríos y cálidos del asesoramiento (Sánchez y García, 2005)-, Inés no se refiere explícitamente a esta voz durante su trayectoria. En cambio, se trata de un significado que emerge como consecuencia de su reflexión sobre la práctica profesional de Teresa.

Al comenzar su trabajo en el centro, en el contexto del Seminario de Reflexión sobre el Prácticum, Inés identifica estas dos vertientes de la relación de asesoramiento y señala que su tutora profesional prioriza el cuidado de la relación de asesoramiento con los profesores, incluso aunque ello suponga no alcanzar los objetivos que se marca.

I – Y luego... eh... lo que aporta también es que con esta relación de ¿no? este asesoramiento que se hace, que es colaborativo y que se está llevando a cabo, esto es como otro análisis que también estoy realizando, es la colaboración que se hace a dos... pues a dos niveles. Una es la parte cognitiva, que es cómo entre los dos... lo hemos constr, pues eso, hemos construido el espacio del problema [...] Bueno, la definición del problema, el espacio del problema, definición las soluciones, la evaluación, o sea, la parte más... de “yo te voy a enseñar, o sea, yo sé esto, te enseño esto y tú me enseñas esto, o aprendemos juntos” a la parte emocional, que es la de la relación. La relación que... que es un descubrimiento porque... sobre el papel parece muy fácil, pero es verdad que luego... pues... yo creo que (inaudible) muy difícil la parte (inaudible). Por eso decía también que incluso a veces de tanto cuidar más la... la relación de colaboración entre el equipo, los profesores, los miembros del equipo y tal, pues a veces dicen “bueno, pues mira, quizás no vamos a... creemos que esto es importante, pero bueno, no... se están sintiendo heridos, se están sintiendo... o sea, ¿me puedo cargar la relación por esto? Bueno, pues lo aparco y busco una manera u otro momento y tal, pero... priorizar...

III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010)

Aunque afirma que Teresa prioriza el cuidado de la relación, más adelante en el Seminario se posiciona ante ello, indicando que no está completamente de acuerdo con esta opción. Ante este comentario, como vemos en la siguiente transcripción, Claudia hace reflexionar a Inés sobre los motivos que pueden estar subyaciendo a las prácticas de su tutora profesional y contribuye a que complejice este significado sobre la profesión.

I – No. Yo veo las desventajas y... y también cuando hablaba del tema de la relación simétrica o asimétrica, o sea, todo ese tema de la relación me... es como que me cuesta... o sea, sí... estoy que no sé muy bien... creo, pues, que es muy dilemático esto. (Ríe) No, pero en serio, que hay ciertas cosas que yo creo que no están saliendo adelante por primar la relación y que... eh... yo he intentado hacer el esfuerzo de “si yo fuera, si yo fuera Teresa”, en este caso, pues creo que aun entendiendo que primar la relación en este caso, en este cole, en todos, pero quizás en éste porque está empezando y es un cole muy grande y muy diferente, hay que cuidarlo especialmente, pues quizás lo cuidaría un poquito menos, para que salieran adelante otras cosas. O sea, no, no es que apoye... No estoy totalmente a favor de algunas cosas que se están haciendo, a pesar de que entiendo, creo que entiendo por qué se están haciendo.

C – Pero, Inés, ¿Eso es solo primar la relación? ¿O es pensar que no va a poder si no se ha apropiado de ello?

I – Bueno, no, si [...]

C – Yo creo que Inés (inaudible) a las dos, que cuando no lo ve y tal no solo es un problema de “venga no te enfades conmigo y no me enfrente contigo”. Sino la idea de decir “no, si no han terminado de entenderlo, si no se han podido hacer con ello no lo van a poder llevar a la práctica”. Que no es, que no es lo mismo que la relación. Entonces, no sé si estáis hablando de las dos cosas, si en unos casos es una, en otros casos es otra. Pero yo creo que son dos cosas. O sea, uno puede incluso por meta relación, por meta relación, puede dejar de hacer una tarea. Pero otras veces puede dejar de hacer una tarea, no por meta-relación, sino por meta- zona de desarrollo próximo

III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010)

Inés se apropia de esta reflexión y así lo pone de manifiesto en su Memoria de Prácticum al analizar la relación que Teresa establece con las otras orientadoras del centro.

Reflexiono sobre por qué Teresa como directora que es y potestad que creo que tiene para exigir al resto de miembros establecer unas prioridades y sacar determinado trabajo adelante, no lo hace. ¿Es por cuidar la relación de trabajo con esos miembros o porque considera que sin poder dar las ayudas oportunas el desarrollo de ciertas funciones podrían encontrarse fuera de la ZDP de esos miembros y por lo tanto no están preparados para hacerlos solos?

Memoria de prácticas de Inés (entregada el 10.02.2011)

Aunque durante su trayectoria en el centro sigue haciendo referencia en varias ocasiones a las dudas que le genera la falta de exigencia por parte de su tutora y su tendencia a cuidar las relaciones de asesoramiento, vemos que en la última entrevista Inés hace explícito el modo en que, con el paso del tiempo, fue cambiando este aspecto de su modelo de identidad.

I - Eh... o sea, respetar los ritmos de los profesores, las inseguridades, estas cosas, yo antes lo veía más como “tronco, aquí somos todos adultos. A mí no me gusta que me critiquen, pero tengo que aprender a aceptar críticas constructivas”. Pues ahora veo que “vale, muy bien, esa soy yo, Inés, pero que si tengo que trabajar con Pepe y a Pepe le cuesta hacer críticas, pues tendré que ver cómo lo hago para que no se violente en ningún momento y no se...y se cree una relación realmente bonita de que esta persona me ayuda”. Entonces, por ejemplo, eso es distinto. O sea, en cuanto a... sí, no sé si la palabra es “bajar el ritmo y empatizar más”, no sé exactamente cómo es.

M – Como cuidar más la relación que sacar las tareas adelante o sacar las innovaciones

I – Sí. [...]Entonces es una cosa que ahora estoy viviendo: vale, efectivamente igual no cada clase... por ejemplo, los apoyos, o los profes cuando programan sus asignaturas, no programan toda la asignatura que te mueres de bien, pero sí que han conseguido que en todas las unidades didácticas siempre la empiecen [...]. La idea igual es respetar más inseguridades, miedos y tal de los profes. O sea, cuidarlo de manera tal que se vaya empoderando y entonces quizás no todas las unidades didácticas son estupendas, de hecho, nunca creo que se vaya a conseguir, pero se consigue otra cosa, se fortalece mucho más la estructura.

Entrevista a Inés 31 (15.01.2015)

La tercera de las dimensiones de cambio a la que hacíamos referencia está vinculada a la **simetría o asimetría que debe haber entre los orientadores y el profesorado**. Si bien Inés comienza defendiendo la necesidad de que esta relación sea simétrica, vemos que con el paso de los meses resignifica completamente este significado, hasta llegar a reivindicar la importancia de establecer una relación asimétrica. Esta transformación en su modelo de identidad está posibilitado por un conjunto de mecanismos que iremos analizando en las próximas páginas.

El primer conjunto de acontecimientos que contribuye a que Inés comience a transformar este aspecto de su modelo de identidad tiene lugar los primeros días de participación en el centro y está relacionado con la reflexión sobre las prácticas profesionales de las orientadoras del colegio. Tal y como narra en la siguiente entrevista, los primeros días en el centro observa dos reuniones que le llaman especialmente la atención. En relación con la primera –una reunión sobre lenguaje escrito con docentes de 1ºciclo de Primaria– afirma que se quedó reflexionando sobre el modo en que

Teresa se relaciona con los profesores y compartió sus inquietudes con Andrés, su tutor académico, quien legitima la asimetría entre asesores y profesores.

I - Y luego me quedé mucho pensando en cómo había gestionado ella [Teresa] la reunión, luego a la salida lo estuve comentando con Andrés... me preguntó qué tal y le dije, “¡jó, pues fenomenal, tal” y... y le dije “lo que pasa es que creo que se ha quedado así como con ciertos temas sin dar, que no salió el tiempo”. Y entonces, claro, me decía “es que es súper importante gestionar el tiempo e igual parece un poco de mandón eh... mandar callar pero es que a veces si... si el objetivo, hay que marcar el objetivo de las reuniones, si el objetivo es bueno, tenemos que decidir esto y luego lo que sea, pero esto tiene que estar decidido... si nos desviamos pues tal”, ¿no? Entonces me quedé pensando, ¡Dios mío! es que ya gestionar una reunión... bueno, gestionar, moderar o bueno, llevar de algún modo es ya muy difícil.

Entrevista a Inés 2 (14.10.2010)

En esta entrevista Inés narra también otra reunión en la que estaban presentes tres orientadoras del centro y las maestras de educación infantil. Como relata en el siguiente fragmento, a pesar de que le gustó mucho cómo se llevó a cabo la reunión, le llamó la atención la asimetría existente entre las orientadoras y las docentes. Para argumentarlo, hace referencia a la distribución física y al tipo de interacciones que tuvieron lugar en la reunión.

I - O sea que... en realidad, yo creo que tienen más esa visión más, si pues más, eh... más sistémica, más cooperativa con los otros miembros. O sea, sí, las reuniones que he visto que han acudido, acuden [las orientadoras]... casi como una figura más, o sea... Bueno, casi.

M - ¿Por qué?

I - O sea, bueno, mmm... que en cierto modo. Bueno, la que tuve con Gema, con infantil, que fue aquella en la que terminaron llorando varias profes, eh... no solo estaba Gema sino que estaba Teresa, y Jara, que son coordinadoras de Infantil. Eh... entonces estaban ellas tres, entonces ya por ejemplo la distribución de la... la, la mesa hace U, entonces nos quedamos en una esquina de la U las profes y yo. Y la asesora sorda, bueno, también estaba la logopeda. La verdad es que fue una reunión guay. Todos por fuera, y ellas por dentro, como de frente. O sea, no sé si fue inconscientemente pero ya se distribuyó la reunión de este modo, como con distancia. Y sí fue mucho de parte de, de ellas hacia... hacia nosotras. Mucho más de esa parte que de la otra ¿no?

Entrevista a Inés 2 (14.10.2010)

Al continuar su descripción, y sin que yo se lo evoque, la propia Inés comenta sus dudas sobre el desarrollo de la reunión y sobre la relación de asesoramiento asimétrica que reconoce entre las orientadoras y las profesoras.

I - Pero bueno, no sé, bueno, no sé si es incongruente o qué, pero a mí no me parece mal. O sea, en cierto modo, oye lo que están, la reuni, yo creo que ellas tenían más que hablar en esa reunión, (ríe) un poco más la verdad. O sea, ellas, lo que recogían es “bueno, nos han, nos habéis comentado que creéis que hay ciertos niños a los que no se les está dando la ayuda concreta y tal. Lo hemos estado hablando y queremos entre todas construir qué podemos hacer” ¿no? Entonces, lo que se puede es como debatir qué podemos hacer, es que yo veo esto, yo veo lo otro, tal. Se les fue también de las manos, porque son reuniones que hay muchísimo que hablar. Y al final quedó la cosa como que “bueno, nosotras tres, Teresa, Gema y Jara, vamos a hablarlo entre nosotras, vamos a proponeros unas soluciones y tal” ¿no? O sea, siemp, o sea, nunca es 50-50,... yo diría que es un 65.... Algo así ¿no? pero, pero bueno, es que... Bueno, no sé, a mí... de momento no me parece mal. No sé si debería ser 50-50. Son coordinadoras también, al fin y al cabo. O sea que...

M - ¿Te encaja con tu manera de entender... la tarea del orientador?

I – Sí. No sé si es que... también lo asocio mucho a que son orientadoras, pero son coordinadoras también. ¿No? O sea, como coordinadoras, seguro que tienen que ser. Y en este caso yo creo además que Teresa como orientadora habló más también porque habló más de “bueno, estos niños, cómo aprenden estos niños”. (Silencio) Entonces, sí a mí sí que me encaja. Yo creo que al fin y al cabo el orientador es experto en unas cosas. Y el profe es experto en dar clase y en conocer a sus alumnos. Entonces... sí, sí que me encaja

Entrevista a Inés 2 (14.10.2010)

Del anterior fragmento nos parecen destacables tres cuestiones. Por un lado, parece que hay un conflicto de voces, aunque Inés no identifica cuáles. Inés comenta que no sabe si la práctica que observa en las orientadoras del centro es incongruente, pero no explicita respecto a qué. Basándonos en la información que obtenemos en otras partes del *corpus*, podemos afirmar que su duda es relativa a la congruencia entre el modelo de orientador que se propone en el Máster –“no sé si debería ser 50-50”- y las prácticas profesionales que está observando en el centro –que identifica como asimétricas-.

Por otro lado, cuando le pregunto si el tipo de relación de asesoramiento que observó encaja con su manera de entender la profesión, utiliza un recurso que le permite evitar el conflicto de voces. En concreto, vemos que Inés alude al hecho de que son coordinadoras además de orientadoras y justifica la asimetría que percibió refiriéndose a esa otra posición que desempeñan.

Por último, Inés finaliza afirmando que la práctica que observó “le encaja” con su modelo de identidad, con lo cual vemos que ante el conflicto que percibe entre voces legítimas –la de su tutora y la del Máster-, la orientadora novel termina identificándose con la que observa en su centro de prácticas.

Este significado sobre la profesión es también reconfigurado en gran medida en los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum. La primera vez que se hace referencia a esta cuestión es cuando Juana, una de las alumnas del Seminario, analiza la práctica profesional de su tutor y afirma que establece una relación simétrica con sus asesores.

J – Establece [Jorge, el tutor de prácticas de Juana] una relación... simétrica con los actores, es decir, todos son... son iguales. Tanto que él se incluye. Además muchas veces en las escuelas de familias él empieza diciendo que él es padre y que él está ahí también como... como padre ¿no? [...]

C – [Después de la exposición de Juana] Yo tengo observaciones de distinto... tipo. Algunas muy puntualitas ¿no? o sea, muy concretas. Y otras más de fondo. [...]. A mí me preocupa mucho, esto sí te lo digo, y yo creo que deberíamos retomarlo, si estáis de acuerdo las demás, el tema de la simetría. Yo creo que no comparto vuestro enfoque de simetría. No sé de quién es (ríe). No sé si es tuyo [dirigiéndose a Juana] o si es como se plantea en [la asignatura de] Orientación e intervención educativa... O sea, yo no lo comparto. Y me parece que aquí hay un tema de fondo que os va a poder pasar a todas y que podríamos retomarlo, que es esta idea de la bondad de la simetría. O sea, yo no lo veo así. [...] Entonces, yo no...no sé. Este tema me parece que es un tema de mucha profundidad y de mucha envergadura, que a lo mejor podemos retomar, no ahora, sino... [...] Yo creo que será un tema que podemos, si os parece, porque (inaudible) saldrá en muchas prácticas profesionales ¿no? lo podríamos... retomar

II Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (23.11.2010)

A partir de la afirmación de Juana, Claudia tematiza la relación de asesoramiento, problematiza la cuestión de la simetría y propone a las estudiantes que este significado sea retomado más adelante, debido a su importancia. Además, Claudia afirma que no sabe si ese modo de definir la relación de asesoramiento “pertenece” a Juana o si esta ventriloquizando la voz de una asignatura del Máster.

En la entrevista posterior al Seminario, pido a Inés que me diga qué pensó a partir de esta intervención de Claudia. Como vemos a continuación, Inés comenta que ella había tenido esta misma duda, identificando el origen de la misma en la observación de la relación de asesoramiento que Teresa establece con los docentes. A diferencia de lo que sucedía un mes antes, en este momento -legitimada por el cuestionamiento de Claudia- Inés hace explícita las diferencias que percibe entre la relación de asesoramiento que se reivindicaba en el Máster –simétrica- y la que

observa en su tutora profesional –asimétrica-. Asimismo, comienza a complejizar este significado sobre la profesión y a ponerlo en relación con otro –el conocimiento experto de los orientadores-, como desarrollaremos en el próximo apartado.

M – Y Claudia dice, aunque no se discute, dice “bueno, esto de la relación simétrica yo quiero que lo hablemos porque creo que no estoy de acuerdo con lo que dices. Y no sé si no estoy de acuerdo con cómo lo ves tú o con lo que se enseña en Orientación e intervención educativa” [...] Entonces tú que... ¿qué pensaste ante eso?, ¿Qué te evocó esa...ese cuestionamiento?

I – Si, pues me provocó un cuestionamiento que yo ya he tenido. Y... o sea, y que sigo teniendo. Pero lo voy teniendo más claro. O sea, yo... yo en el Máster vi como sí, simetría y entendí simetría como porque claro, o sea, yo te podría decir, claro “porque el orientador es experto en psicología y el profesor es experto en didáctica y sabe dar clase y mejor que sus niños, y cómo va a dar clase no te lo va a decir, pero tú le puedes decir qué procesos hay detrás y no sé qué” pero luego es verdad que luego viéndolo, eh... pues me cuesta mucho en realidad ver esa relación. No lo veo, no lo veo. Y... entonces es una cosa como que... pues eso, yo esto lo llevo pensando dos meses ¿por qué? Porque mi primer día de prácticas yo ya acudí a una reunión que llevaba, una reunión informativa que llevó Teresa con primer ciclo de Primaria, sobre los textos, sobre lectura y escritura ¿no? [...] Es que al final, la experta era ella. Es verdad que recogió cosas que había gente que sabía cosas muy buenas, pero la experta, experta, experta era ella. Y a mí es que me encantó esa reunión y salí diciendo “Vamos, como yo tenga una reunión con esa mujer todos los días, voy a terminar siendo la leche” [...] Entonces, mm... aunque a veces digo “Jó, no sé, porque al final aunque van de, de colaboradores, pues resulta que no, es experto” pues yo me estoy colocando más en el polo de mm.... lo estamos entendiendo mal.

Entrevista a Inés 8 (23.11.2010)

En esta misma entrevista pido a Inés que explique los cambios que experimentó respecto a la simetría o asimetría que debe caracterizar las relaciones de asesoramiento. Como veremos a continuación, y en la línea de lo que argumentábamos anteriormente, Inés afirma que al comenzar a participar en el centro valoraba como inadecuada la relación de asesoramiento asimétrica que reconocía en las orientadoras, ya que la consideraba incoherente con el modelo de identidad que se proponía en el Máster y del que ella misma se había apropiado.

M – Vale. Y al principio, me empezaste a decir, me decías “claro, esto llevo dos meses pensándolo y fue cambiando”, el tema este ¿no? de las relaciones simétricas o no ¿Qué es lo que fue cambiando?

I – Pues porque al principio lo veía como mal

M - ¿Mal lo de experto?

I - Sí, el experto. Lo de la posición, la relación. La veía como mal. Y era como... podemos ir de... de colaboradores, pero al final hay un experto y al final lo que estás es intentándotelo llevar a... a mi conocimiento. [...]

M - ¿Y por qué crees que al principio criticabas eso?

I - (ríe) A ver, porque el Máster ha sido un poco Flower Power (ríe, hablamos a la vez). Es un poco Flower Power, y “todos hacemos lo mismo, y todos somos expertos” (ríe) Y yo me lo he querido creer (ríe) Entonces, ha sido una cosa ahí que yo antes de llegar al Máster, para nada creía esto. Entonces, llega el Máster y digo “Ahh... ¡qué bonito! Venga, me lo creo”. Entonces, he hecho como un esfuerzo en el Máster en créemelo. Y hay cosas que he dicho “sí, he cambiado desde lo que pensaba antes a lo que pienso ahora, en relación al Máster”. Y ahora vuelvo a la práctica y digo “vale, no es ni lo que pensaba antes ni lo que yo a veces he interpretado que me estaba enseñando el Máster”. Que igual es una interpretación mía ¿no? Que, de hecho, yo probablemente creo que ha sido una interpretación mía –de otros, también- [...] Y... (silencio) y entonces, pues ahora voy a la práctica, e iba como con la teoría muy fresca, de “venga, eso es lo que tiene que ser” y entonces el primer día ya veo que, que la primera reunión, que fue una reunión preciosa, que dije “me ha encantado todo” y luego pensé “no ha sido como yo... como yo creía que era lo que... me gustaba ¿no? lo que aprendí del Máster”. Entonces, bueno, pues estoy un poco ahí con eso. Un día también lo hablé con Andrés y... porque tuvimos una reunión varios, y luego Andrés me dijo “¿Qué opinas de la reunión?” Y pues, nada, le digo “pues, bien, tal. Lo que pasa es que al final lo que veo es que, pues en este caso la directora [Gema] tiraba mucho de «mira, pues es que yo lo hago así. Hay que hacerlo así». Y entonces me decía “bueno, es que en este caso, la directora sabe...” yo creo que fue ahí cuando Andrés me dijo “la directora también sabe mucho de sordos. Entonces, por saber de sordos, de esto saben mucho ellas. Entonces, a veces bien que alguien que sabe mucho, pues directamente te sugiera «Pues ¿por qué no pruebas así? ¿Por qué no tal?». No hace falta que «Venga.... Vamos a hacerlo entre los dos, partamos de cero»”. No. Entonces, como que me.... Pues eso, viendo varias reuniones, viendo varias cosas, viendo quizás también mi relación con... como futura orientadora, con profes, creo que me ayudaría... A parte de que me ayudaría mucho saber más de contenido, pues me ayudaría tener claro eh....que yo creo que se mejora más, quizás, con esta relación, tener esta relación con ellos. Porque ahora mismo...

M – Como la de Teresa, más asimétrica

I – Sí, un poco más asimétrica. Porque ahora lo que tengo es simétrica total, tirando hacia abajo. Yo estoy como “yo no sé nada. Yo soy tonta”. Entonces, yo creo que... cuando sepa más debería tomar una actitud un poco más de “bueno, yo hay muchas cosas que no sé, pero hay algunas que ya sé un poquito. Te las voy a contar, a ver qué te parecen”. Yo creo que mejor.

Entrevista a Inés 8 (23.11.2010)

Del anterior fragmento queremos destacar varias cuestiones que son relevantes en lo que respecta al proceso de redefinición de este significado sobre la profesión. En primer lugar, vemos que en este momento de su trayectoria –y bajo la legitimidad del cuestionamiento de Claudia- Inés identifica claramente distintas voces en torno al tema de la relación de asesoramiento simétrica o asimétrica, lo cual facilita que tome conciencia de los distintos puntos de vista que hay sobre esta cuestión y se posicione ante los mismos. En segundo lugar, vemos que utiliza estas voces para articular su propia evolución en relación con este aspecto de su modelo de identidad. En concreto, vemos que organiza narrativamente el proceso de redefinición de este significado sobre la profesión, aludiendo a distintos momentos –antes del Máster, durante el Máster y en el colegio Andersen- que caracteriza con diferentes voces. En tercer lugar, es interesante que vuelve a hacer referencia al modo en que Andrés, su tutor académico, legitima la práctica profesional de las orientadoras del centro, justificando la pertinencia de que establezcan una relación asimétrica con los profesores. En cuarto lugar, y como argumentamos anteriormente, en este momento Inés hace explícito que los cambios en este aspecto de su modelo de identidad profesional tienen origen en la reflexión sobre las prácticas que observó al comenzar a participar en el centro y al ver corporeizado en su tutora este significado sobre la profesión. En quinto lugar, Inés concluye que en este momento considera que la relación de asesoramiento debe ser asimétrica y que, aunque ella actualmente no consigue adoptar ese posicionamiento, aspira a hacerlo así en el futuro.

Por último, en este momento de su trayectoria se diferencia de la voz del Máster e ironiza sobre ella –“ha sido un poco Flower Power”-, como recurso para distanciarse de esa manera de entender las relaciones de asesoramiento; a pesar de ello, finalmente matiza que a lo mejor ella ha hecho una mala comprensión de lo que le proponían en la asignatura de “Orientación e intervención educativa”. A este respecto, una semana más tarde tiene una tutoría con Andrés en la que hablan, precisamente, sobre las relaciones de asesoramiento. A partir de esta tutoría Inés confirma que fue ella quien no comprendió correctamente la propuesta del Máster, considerando que justamente su tutor académico fue uno de los profesores de la asignatura de “Orientación e intervención educativa” del Máster. En consecuencia, y por primera vez en su trayectoria, reconoce una coherencia entre las voces del Máster y del colegio Andersen, en lo que respecta a la asimetría que reivindican para la relación entre orientadores y profesores.

I – Lo que creo que estoy haciendo es como intentar... como me ha gustado lo que se me ha propuesto en el Máster y estoy como intentando ver hasta qué punto... es real y no está en las nubes ¿no? Entonces, en cuanto a evolución pues sí que noto un poco que... me hace pensar yo qué entendí, lo que hablamos el otro día de la relación ¿no?, si más de colaboración, o sea, simétrica-asimétrica, pues que yo entendí que cuando se me decía una relación más simétrica, mm..., o sea, yo entendía una cosa, yo entendí un Flower Power

este, pero en realidad no... o sea, porque es la misma persona la que estaba en el Máster y la que tengo aquí, entonces, en realidad no se me estaba diciendo, no se me estaba intentando decir eso, pero yo lo interpreté de algún modo. Entonces, aquí estoy viendo, yo creo que aquí estoy viendo lo que se me ha... en mucha medida lo que se me ha enseñado en el Máster, pero luego en la práctica real [...]

M – ¿También estarías de acuerdo ahora con la manera que entendías antes? Más allá de que sea el modelo que te querían transmitir. Tú, ¿te parece razonable lo que... la manera en que entendías antes el modelo ese?

I - Sí, sí. O sea, me parecía razonable. Me costó, reconozco que cuando me lo presentaron me costaba, era como “¿qué es esto? aquí, todos por igual, casi...” ves, es que lo interpreté mal ¿no? Me costó pero luego dije “¡ah! Pues, mira, me gusta”. Yo creo que hice aquí un... (Ríe) una sustitución o no sé qué hice, de “ni me lo, ni me lo reinterpreto ni nada, pues venga, me lo meto” Pero bueno, sí, yo en su momento me lo... como que me lo creí. Es verdad que de algún modo estaba creando como un poco de conflicto dentro de mí ser (ríe) porque decía “esto es como demasiado idílico” o sea, no, me están diciendo que es muy difícil, pero aun así yo creo que es demasiado idílico... O sea, algo no iba bien dentro de mí, pero yo creo que no era muy consciente, como que me callaba esas voces dentro de mí y decía venga. Pero...pero, sí, ahora lo que estoy haciendo es como reinterpretando... yo creo que reinterpretando mi modelo, sí, y entendiéndolo mejor en realidad.

Entrevista a Inés 10 (30.11.2010)

De lo anteriores fragmentos es especialmente interesante el modo en que Inés se refiere a la gestión que hizo de las distintas “voces dentro de mí” y cómo, durante bastante tiempo, evitó hacerlas dialogar y posicionarse al respecto.

Una vez identificada la coherencia existente entre el modelo de identidad propuesto en el Máster y el reconocido en las orientadoras del centro en lo que respecta a la relación de asesoramiento, Inés asiste a otro Seminario de Reflexión sobre el Prácticum que tiene un papel fundamental en la redefinición de este significado sobre la profesión. Aunque son numerosas y muy variadas las intervenciones que tienen lugar en este Seminario, las hemos agrupado en torno a los distintos mecanismos que ponen las condiciones para este proceso de negociación de significados. En concreto, como ilustraremos a continuación, en esta comunidad de práctica hemos identificado la presencia de cuatro mecanismos mediante los cuales las profesoras del Seminario facilitaron que las alumnas redefinieran progresivamente la cuestión de la simetría en la relación de asesoramiento: 1) tematización del significado, 2) negociación explícita, 3) referencia a voces teóricas, y 4) corporeización.

En lo que respecta al primer mecanismo, comprobamos que durante el Seminario en muchas ocasiones las profesoras tematizan la cuestión de la simetría en la relación de asesoramiento,

identificándolo como un objeto de reflexión necesario y que requiere de una definición consensuada.

C – Pero bueno, pasemos de este tema. No, claro, pasemos, porque este es un tema de una envergadura tremenda. Pero yo creo que a veces... la duda que me genera si lo está haciendo bien o lo está haciendo mal, para mí, yo la interpreto en términos de esta confusión.

[...]

C – Yo no digo que tenga razón, digo que esto es un problema teórico. Y que muchas veces cuando la gente analiza, no sabe si la persona lo está haciendo bien o no, porque no sabe si es suficientemente simétrica

[...]

C – Pero, bueno, no insisto más en esto. (Ríen todas) Yo creo que esto no... yo no os estoy proponiendo que incorporéis esto a vuestros TFM. Lo que estoy proponiendo es que ya que tenemos este espacio de reflexión, reflexionemos. Yo creo que esto es un problemón.

[...]

C – La simetría es una... un riesgo para mí. Es que el problema es que es un riesgo, o sea, que mal entendida esta idea ponemos a los asesores en una situación en la que tan par, tan par quieren ser... que no tiran, que pueden no tirar.

[...]

C – Yo puedo hacer eso... pero bueno, a ver, esto es porque a mí me interesa mucho este tema, y me parece que parte de lo que Inés plantea es esta duda [...] Yo no tengo la respuesta. Solo pongo sobre la mesa una duda, que es una duda que (inaudible) y es la interpretación de que el término simetría se interpreta de diferentes maneras y, a mi modo de ver, a veces de una manera que hace muy difícil asesorar.

III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010)

La profesora justifica la necesidad de que este significado sea discutido, definido y reflexionado, aludiendo a la importancia que ello tiene tanto para el análisis de las prácticas profesionales como para la prescripción de qué es lo que debería hacer un asesor. Esta tematización tiene efectos sobre la redefinición de este significado debido, por un lado, a que mediante este mecanismo se legitima la simetría como un concepto susceptible de ser discutido y, por otro lado, a que se hace explícita la falta de consenso en su definición.

Relacionado con el anterior, otro de los mecanismos que hemos identificado está relacionado con la negociación explícita del significado de simetría. Como veremos a continuación, en el Seminario hay un proceso de negociación progresiva de este aspecto de la identidad profesional, tanto mediante la definición explícita de qué es la simetría como a través de la diferenciación de este significado respecto a otros conceptos.

C – Porque claro, si no el papel del asesoramiento, insisto es un poco como... es que es “ayudando a ayudar” no “ayudando juntos”. No es ayudando juntos, es ayudando a ayudar. O sea, ahí hay una jerarquía. Es una jerarquía que no es una jerarquía de valor, no es una jerarquía... es una jerarquía de estrategia

[...]

C – Asimétrico es que hay una dirección, y la dirección está marcada por una persona. Y no es el contenido, no es que cuando definimos el problema mi posición tenga que ser la que dice que el problema es este. No, no, no. “Yo sé que hay que definir el problema, yo sé que tenemos que hacerlo de manera que como tú no definas conmigo, esto va mal” ¿Me explico?

[...]

C – Yo creo que... la definición de lo que es o no simétrico no es exactamente lo mismo que colaborativo. O sea, para mí colaborativo es opuesto a experto. (Silencio) Ya pero es que colaborativo no tiene por qué ser simétrico. Es opuesto a experto.

[...]

C – Y si solo propone el asesor y si solo (inaudible) el asesor... si a eso le queremos llamar simetría... a eso yo le llamo participación.

Ic – O sea, cuando la participación es conjunta...

C – Es colaborativa. Pero para mí eso no es simétrica. Es un problema de definir simetría.

[...]

Ic – Entonces sí hay una simetría, en el intercambio, o sea, en la complementariedad de cosas

C – Complementariedad no es simetría (silencio)

[...]

Ic – la propia idea de la colaboración (inaudible) está la idea de que nos necesitamos, porque si no, no podemos cooperar.

E – Pero si me pides que nos necesitemos, simetría no es “nos necesitamos”.

III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010)

Otro de los mecanismos que tiene lugar en el Seminario es la referencia a determinadas voces teóricas mediante las cuales ir presentando distintas perspectivas sobre el significado de simetría y adoptar una posición. Como veremos a continuación, en algunos casos estas voces teóricas suponen un recurso para legitimar una determinada posición; en otros casos, la referencia a determinadas voces es un medio a partir del cual diferenciarse.

C – Yo creo que cuando Emilio [Sánchez] habla, en el marco de Emilio lo que se considera contrario a colaboración es que no haya participación. Es decir, que acabe definiendo el problema el asesor, encontrando la solución el asesor, y por tanto el asesorado ejecutando

una decisión, que ni ha identificado, ni ha definido, ni ha propuesto la solución. En ese sentido, en ese sentido de participación. Pero no una participación simétrica. O sea, en la tesis de María Luna analiza quién define y si solo define el asesor se considera un mal asesoramiento, a ver, para simplificar. Y si solo propone el asesor y si solo (inaudible) el asesor... si a eso le queremos llamar simetría... a eso yo le llamo participación.

[...]

C - Yo no estoy segura de que (inaudible), pero lo digo porque es que esto es lo que se discute. Esto son las posiciones teóricas que en los libros la gente discute. Hay autores que entienden simétrico así, y entonces claro es un horror, porque claro el orientador con esta concepción de que “tu valor es como mi valor, tu posición es como mi posición” asesorar es complicado.

[...]

Ic – Lo que pasa es que nosotros [en la asignatura de “Orientación e intervención educativa”] a lo mejor tendríamos que haber cambiado el término, por no liarlo, no llamarlo como...

C - Yo no sé, si es que no sé lo que decís. No es lo que decís, porque esto (inaudible) yo lo que digo es que aquí hay una discusión teórica. Los italianos estos (inaudible) y no sé qué gente, para mí han hecho un daño horroroso.

Ic - ¿Por meter esto?

C – Sí, porque esto es una cosa... iguales, iguales. No, mire, oiga, que no. Que no.

III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010)

Encontramos también intervenciones en las que las profesoras contribuyen a resignificar la cuestión de la relación de asesoramiento asimétrica mediante la corporeización. En concreto, tienen lugar corporeizaciones con personas concretas de los centros educativos en los que participan las alumnas del Seminario, otras hipotéticas en las que reflexionan sobre una situación concreta a la que puede enfrentarse un asesor, y otras en las que hacen analogías entre los asesores y otras figuras (madre, profesor, estudiante).

C – O sea ¿Jorge es simétrico a sus padres? [...]

J – Yo entiendo que él si cree que hay algo que no lo van a entender, lo van a rechazar, cambia su forma de (inaudible, hablan a la vez), cambia su discurso

C - ¿Eso es ser simétrico? ¿Eso es ser simétrico?

J – Eso es un intento de que el otro se sienta como simétrico a ti

C – Eso es otra cosa. Precisamente para que el otro se sienta simétrico a ti, tú tienes que ser muy asimétrico y saber llevar a esa persona. No sé si me explico

J – [...] No, yo estoy segura de que la familia vea a Jorge... como asimétrico, claro, porque si no quedarían a tomarse un café en casa en la cafetería o en casa y sería mucho más

cómodo que estar yendo a Torrelodones. Pero sí que creo que la relación... se fomenta la simetría, aunque sea asimétrico.

[...]

C – Pero si mi objetivo es “yo hago contigo una adaptación curricular. Yo no puedo hacer una adaptación curricular sin ti. Nos necesitamos mutuamente. Pero tu meta es hacer una adaptación curricular y mi meta es que además de hacer la adaptación curricular, tú estés aprendiendo a hacer una adaptación curricular, y que la siguiente vez no me necesites”. No sé si me explico, eso no es simétrico. Para mí, eso no es simétrico, es colaborativo.

[...]

C – Una madre y un hijo se necesitan y no son simétricos. (Silencio). La acción conjunta es acción entre dos personas que si no, no es acción conjunta y no es simétrica.

[...]

C – O sea, ¿colaboran dos personas en una tutoría entre iguales?

Ic – Sí

C – Y uno de ellos puede estar tirando en la relación. [...] Es un ejemplo de colaboración (inaudible) y no es simetría.

[...]

C – Si es simétrica... como uso yo simétrica, que es que por ejemplo en la enseñanza y aprendizaje hay una persona que se marca una meta, que de alguna parte de ese proceso sabe más que el otro y además quiere que sea el otro, el que aprende, se apropie de eso.

III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010)

Al finalizar el Seminario, Inés comenta que agradece que se haya tematizado la cuestión de la relación de asesoramiento, asegurando que era el aspecto de su modelo de identidad que más confusiones le generaba, como venimos argumentando.

I – Luego el tema de la relación me ha gustado que se saque porque es un tema que realmente es como que me ha... a ver, yo tengo así como varios frentes abiertos en mí.... así como en el análisis de mi práctica, bueno y de la práctica del cole, y lo que más me incomoda de algún modo es éste. O sea, hay algunos que como que digo “esto lo voy encasillando y tal”, éste me cuesta un montón encasillarlo porque tanto lo encasillo en una cosa como en otra. No, no, no, no estoy cómoda, y sobre todo, no estoy cómoda en... no tanto en lo que es, que bueno no lo tengo definido cien por cien, como lo que yo creo que debería ser. Ahí en el “yo creo que debería ser” aún no...

[...]

I – No lo sé, estoy como reforzándome lo que últimamente estoy empezando a pensar.

M – ¿Qué es?

I – Que es que... que es una relación asimétrica, pero de colaboración. O sea, yo como que metía en el mismo globo... pues eso, “simetría” y “colaboración” y ahora empiezo, bueno llevo un tiempo como que me chirrían y yo creo que la solución es que no están en lo mismo, que no necesariamente.

[...]

M – Es algo que dices que te generaba mucha confusión. Después de esta conversación, ¿hay alguna conclusión?

I – No, conclusión no. O sea lo que hacía y me llevaba mucho a pensar en cosas, pues eso, en reuniones en las que he estado y en cosas en las que he estado, y en... en... o sea, no en conclusión pero quizás un poco ir reforzando que lo que al principio veía, que era yo creo que el primer mes, que decía “no es simétrico, porque aquí al final lo que dice Teresa va a misa”, pues lo estoy como... que llevo ya un tiempo reinterpretándolo

Entrevista a Inés 13 (21.12.2010)

Contamos con indicadores de distinto tipo²³ para afirmar el efecto de este III Seminario sobre las trayectorias de Inés (en 4ºA y Proyecto Artístico) y sobre su redefinición del tipo de relación de asesoramiento que debe haber entre orientadores y profesores. Por un lado, comprobamos que a partir de este momento, Inés siempre afirma que la relación de asesoramiento debe ser necesariamente asimétrica y la define aludiendo a las conceptualizaciones que se hicieron durante este Seminario. Por otro lado, en muchas ocasiones identifica este aspecto de su modelo de identidad –la asimetría en la relación– como aquel que mayores modificaciones experimentó a lo largo de su trayectoria.

I – O sea, quiero decir, por un lado, como que... o sea, por facilitarlo, ¿no?, como que en la teoría se me ha propuesto un modelo. Si se me hubiera propuesto este modelo, que, además, o sea, me ha gustado, me ha convencido, aunque había cosas que luego es verdad que he entendido, que he tenido que reformular con el tema de la relación y tal ¿no?

Entrevista a Inés 15 (08.02.2011)

M – Es decir, desde el primer día hasta ahora, ¿ha habido algún cambio, crees que ha habido cambios?

I – [...] No lo he pensado. No me he parado a pensarlo claramente. Supongo que en algo estoy cambiando. Yo recuerdo que al principio estaba como muy agobiada de... como de... encuadrar la teoría en la práctica, o sea, hacer como ese paso, y... me pasa un poco con la relación de asimetría-simetría, tal, tal, tal, y me pasa con muchas cosas eso, yo creo. Pero... pero.... no me paro a pensarlo.

²³ Complementariamente a los indicadores que aquí destacamos, cuando Inés leyó el borrador de este capítulo durante el proceso de revisión de los participantes, hizo explícito que recordaba claramente la discusión que hubo en este Seminario y el efecto que tuvo sobre su modelo de identidad: “evoco emociones, conflictos cognitivos de aquello, por lo que sí me encaja que fuera un hecho clave para la identificación de mi modelo”.

Entrevista a Inés 20 (23.03.2011)

M - ¿Consideras que el seminario ha cambiado en algo el sentido de tus prácticas? [...]

I – Eh...Si entendemos mi práctica como... no solo lo que hago, sino como lo que pienso sobre lo que hago o lo que pienso sobre lo que hacen otros, sí desde luego. [...] Por ejemplo, un tema que me ha... o sea, como de los centrales de mi práctica, o sea, de lo que me ha supuesto a mí, es establecer la relación entre profesionales ¿no?, la relación de colaboración. Que yo en el Máster lo había entendido de una manera y luego llegué a las prácticas y empecé a verlo de un modo, y luego a raíz también de los seminarios y también justo se habló de este tema, y además no había mucho acuerdo entre las dos profesoras y...o sea, que es un tema como un poco a debate. Es verdad que a mí me ha ayudado ahora entender que muchas de las cosas que estaba viendo en mis prácticas que quizás no me gustaban mucho, decía “pero ¿por qué aquí es más cañera?, ¿por qué aquí no exige más?, ¿o por qué aquí no tal?”, ahora las estoy viendo desde el punto de vista de “bueno, está intentando afrontar la relación de colaboración” bueno, etc., etc. O sea que... que por lo menos a entender mis prácticas y... y... mi aproximación hacia ellas seguro que me ha ayudado el seminario.

Entrevista a Inés 21 (11.04.2011)

En lo que respecta al propio posicionamiento de Inés ante este aspecto de su modelo de identidad, en el Bloque 2 documentaremos el modo en que Inés ejerce este significado sobre la profesión y negocia la asimetría respecto a los docentes en 4ºA de Primaria (capítulo 5), Proyecto Artístico (capítulo 6) y Proyecto de Formación de Alumnos Delegados (capítulo 7). Aunque lo veremos de manera pormenorizada y situada en el próximo bloque, en este momento cabe señalar que, cuando entrevistado a Inés tres años después de acabar su curso de prácticas, hace referencia justamente a que la principal característica que permite distinguir su participación en estos tres espacios es el tipo de relación de asesoramiento que pudo establecer con los docentes.

M - ¿Algo más? Más que entre los ámbitos, en tu trabajo ahí. Me interesa saber si ves alguna diferencia en el tipo de trabajo que hacías en las tres.

I – O sea, estoy más satisfecha, creo que hice un mejor trabajo en... en Proyecto Artístico y en Alumnos Delegados. Ehm... y... y lo relaciono más yo creo con la relación que establecí. La verdad es que yo creo que eso es lo clave: la relación que establecí. Fue... sí, yo creo que fue más transparente, iba a decir más igualitaria, más colaborativa. Entonces, eso ayuda muchísimo más que lo otro. Y esa es como una de las grandes diferencias. [...] Con Lucía era distinto. Yo creo que la imagen inicial era... “súbdita” no sé se súbdita, pero sí alguien que está para servirte. Eh... y con Vero era como alguien que está para ayudarte y no tanto para servirte. O sea, con Vero la pondría más en el polo “figura dignificada”, por decirlo de algún modo, que con Lucía.

M – Vale, con Lucía es “estoy para servirte”, con Vero una cosa más equilibrada

I – Sí

M - ¿Y con los delegados?

I – Más de líder, o sea “lidera esto e impulsa esto”

Entrevista a Inés 31 (15.01.2015)

A modo de conclusión, y como llevamos documentando en las últimas páginas, a lo largo de su trayectoria de participación en el colegio Andersen, Inés experimenta un proceso de re-definición de este aspecto de su identidad –la relación de asesoramiento con los profesores-. El proceso de reconfiguración de este significado sobre la profesión está posibilitado, basándonos en nuestra interpretación de los datos, por los siguientes mecanismos:

- Corporeización del modelo de identidad. Inés reconoce en las orientadoras del colegio Andersen distintos significados vinculados a la relación de asesoramiento. Este mecanismo afecta a la configuración del modelo de identidad de Inés en distintos sentidos. En algunos casos esta corporeización contribuye a mantener los significados, como en el caso del equilibrio entre seguridad y humildad, o la importancia de no imponer el punto de vista propio. En otros, facilita su transformación, como cuando deja de entender al orientador como una ayuda puntual para entenderlo como alguien que debe empoderar a los docentes. También las profesoras del Seminario utilizaron este mecanismo para favorecer la reconstrucción de determinados significados. Por último, hemos visto que el hecho de corporeizar este significado ha servido a Inés como recurso a partir del cual reflexionar y reconocer las diferencias entre el modelo de identidad que se propone en el Máster y el que identifica en su tutora profesional, como en el caso de la asimetría.
- Tematización y negociación explícita de significado. Tanto en las reuniones con su tutor académico como en los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum, se tematiza la relación de asesoramiento. Ello tiene el efecto de identificar la relevancia de este significado para definir el modelo de identidad de los orientadores y de legitimarlo como un tema susceptible de ser discutido en esos contextos. Esta tematización va acompañada de la negociación explícita –mediante diversos recursos- de determinados significados asociados a la relación de asesoramiento.
- Reconocimiento y ventrilocución de voces. Este mecanismo de construcción identitaria afecta a la configuración del modelo de identidad de Inés en distintos sentidos. Por un lado, la redefinición de este significado sobre la profesión está posibilitado por la identificación por parte de Inés de distintas voces -puntos de vista sobre cómo debe ser la relación de asesoramiento- que o bien se ponen en conflicto, o bien reconoce como coherentes entre sí, o bien evita que se pongan en relación. Por otro lado, hemos

documentado el modo en que las profesoras del Seminario hacen referencia a distintas voces teóricas (que identifican como legítimas o no), con el objetivo de ayudar a las alumnas a reconstruir este significado sobre la profesión.

- Puesta en práctica (*enactment*) del modelo de identidad. Por una parte, hemos visto que determinados significados –por ejemplo, la versatilidad– son incorporados al modelo de identidad profesional de Inés mediante la puesta en práctica de los mismos. De este modo, solo a partir de ejercer ese significado en una comunidad de práctica -Proyecto de Formación de Alumnos Delegados– y reflexionar sobre ello, la orientadora novel comienza a identificar la importancia de que los orientadores sean versátiles en sus relaciones con los docentes. Por otra parte, y como desarrollaremos en detalle en el Bloque 2, Inés fue redefiniendo otros significados sobre la profesión como consecuencia de ejercerlos en las distintas comunidades de práctica en las que participó, como es el caso de las relaciones asimétricas.

El conocimiento experto del orientador. Un proceso de concreción de significados

En lo que respecta al conocimiento experto que debe tener un orientador, en una entrevista que realicé a Andrés afirma que tiene la expectativa de que Inés pueda aprender durante su año de prácticas la importancia de que los asesores tengan un conocimiento específico, ligado a las distintas disciplinas escolares. Asimismo, hace explícito que reconoce en Teresa, la tutora profesional de Inés, tanto una competencia general para asesorar, como conocimiento de contenidos específicos.

A - en la medida en que ella se dé cuenta de que necesita un conocimiento a veces específico que no siempre tenemos y ésa es una de las cosas que a mí por ejemplo siempre me preocupa. Siempre decimos esto de “yo no soy experto en nada, pero soy experto en asesorar procesos”. Eso creo que lo analiza bastante bien Emilio Sánchez ¿no? [...] Entonces, yo creo que, por ejemplo, cuando veo la competencia de Teresa como asesora, lo que veo es que ella maneja las dos cosas. [...] Yo quiero pensar que también ella aprenda y se dé cuenta de la necesidad de tener un conocimiento específico en función del ambiente. Que es un conocimiento que no es este, que son dos millones, que tiene que saber de matemáticas, a veces, o de comunicación, o de sociales, [...] Me gustaría que ella también reconozca que tiene que ser una buena asesora también desde el dominio de algunas competencias específicas. Estamos hablando de infantil o de primaria, hay otras que son críticas que tienen que ver con la comunicación, con la escritura, con el desarrollo de la lectoescritura y demás, pero no solo esas. Entonces, me gustaría que aprendiera también eso. No sé si eso se aprende... una manera de aprenderlo es darte cuenta de que no sabes qué asesorar ¿no? Cuando estás en un contexto tan concretito y tan del día a día,

de lo que hay que enseñar y aprender, que tienen nombre y apellidos: matemáticas, lengua, sociales, naturales...

Entrevista a Andrés (17.11.2010)

Como veremos en este epígrafe, estas expectativas de su tutor se cumplen conforme avanza la participación de Inés en el colegio Andersen. De este modo, iremos analizando el proceso de progresiva concreción de significados en lo que respecta al conocimiento experto de los orientadores, que pasa de ser muy genérico hasta llegar a reconocer la importancia de ser experto en determinados temas concretos.

Antes de que Inés comience su trabajo en el colegio, le pregunto por la utilidad de los orientadores en los centros escolares. Como vemos a continuación, al contestar hace referencia al conocimiento de los orientadores, pero de una manera poco específica.

M – Vale. ¿Y para qué sirve el asesoramiento? ¿Para qué sirve que haya un orientador en un centro?

I – Pues yo creo que sirve, o sea, en todo, en todo a nivel profesional y personal, creo que te sirve siempre tener una persona que de algo sabe un poquito más que tú. Mm... que te haga las preguntas oportunas para que, quizás no que te las diga, que te diga “tal”, pero que por lo menos te haga las preguntas oportunas para que tú te replantees otras cosas. Entonces... tiene una formación diferente a un profesor, tiene una formación diferente a otras figuras. Entonces, es, es un aprendizaje que otras personas, quizás, o sea, un conocimiento que otras personas quizás no tienen, probablemente no tienen, y que es igual de necesario. Entonces, creo que lo que puede aportar es otra mirada... para que junto con las otras miradas que ya hay se construya algo un poquito más complejo y más completo.

Entrevista a Inés 1 (30.09.2010)

Ante esta poca definición del conocimiento experto que, en opinión de Inés, deberían tener los orientadores, le pido que lo concrete. Como vemos en los siguientes fragmentos, hace referencia a la necesidad de que sean expertos en psicología evolutiva y psicología de los grupos.

M - ¿Y qué es de lo que sabe un orientador?

I – Pues yo...

M - ¿Cuál es ese conocimiento particular...?

I - Sí, especí, sí. Pues yo creo que, eh...bueno, yo creo que debería saber psicología evolutiva...psicología del desarrollo debería saber muchísimo. Para que, por ejemplo, no ocurran estas cosas de “este niño aún no sabe... comer o hablar bien y ¡Ay Dios mío!”, salta la voz de alarma. [...] Eh.... Pero también tiene que saber, en mi opinión, psicología de los grupos, a través, o sea, pues eso, cómo son las personas también en grupo. Bueno, es que yo creo que tiene que saber de todo.

Entrevista a Inés 1 (30.09.2010)

Es interesante del anterior fragmento la afirmación de que el orientador “tiene que saber de todo”, lo que es coherente con la imagen idealizada que tiene de esta figura profesional al comenzar a trabajar en el colegio Andersen, tal y como hemos documentado anteriormente. Veremos en las próximas páginas cómo va evolucionando este significado sobre la profesión (mayor concreción de su saber profesional) y cómo, también en lo que respecta al conocimiento experto, podemos documentar un proceso de progresiva humanización de la figura profesional.

Al pedirle que identifique los conocimientos que distinguen a un orientador de otros profesionales de la educación, Inés se refiere a su pericia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y presenta este conocimiento como complementario al que tienen los docentes.

M – ¿Qué es lo específico que debería saber un orientador, o que suelen saber los orientadores, y que no sabe cualquier otro profe? Ese conocimiento que tú dices distinto y de experto

I – Pues yo creo, o sea, yo creo que un profe sabe eh... cómo tiene que enseñar y sabe que unas cosas, o sea, cómo enseña tiene unos resultados x, y el psicólogo sabe por qué tiene esos resultados x.

M – Vale

I – O sea, creo que sabe desmigajar los aprendizajes y las enseñanzas, vamos. O sea, por qué, por qué para que aprenda esta persona hay que enseñarle de este modo... Y quizás el profesor sabe “a esta persona le tengo que enseñar así”, pero igual no sabe por qué. Y si no sabe por qué, al final a la mínima que tenga un problema, quizás no va a saber reconducir sus enseñanzas. Entonces... sí, es como... en mi opinión, sabe más los procesos que... pues, que los resultados

Entrevista a Inés 1 (30.09.2010)

Antes de entrar al centro, Inés manifiesta que un mal orientador es aquel que no se está formando continuamente y confiesa que su mayor miedo es no estar preparada, entre otras cuestiones, en lo relativo al conocimiento experto que debería tener.

M - ¿Crees que hay algunas características de un mal orientador? ¿Que hay algunas cosas que dices “un mal orientador hace estas cosas”?

I - Eh... (silencio) luego, pues una persona que no se está formando continuamente [...]

M – ¿Qué es lo que más miedo te da?

I – (silencio) Jo, pues me da mucho miedo no estar preparada, no estar al nivel. Y... no estar al nivel o no pillar la onda rápido. Sí, si me da, me da más miedo mm... sí, y quizás no saber cosas que debería saber. Sí, ehh... o sea, tanto a nivel... a nivel personal es un poco

como emocional ¿no? Pero a nivel... de conocimientos así más académicos, pues seguro que hay cosas que debería saber porque las he estudiado, las debería saber y se me han olvidado ¡un desastre! Y...y me va a dar un poco de miedo tener que hacer preguntas un poco impertinentes que seguro que en el momento me parecen muy lógicas y luego me doy cuenta que digo “¡Madre mía! Esto lo tenía que saber”. (Silencio) Y yo creo que me va a dar miedo... es lo único que me da miedo.

Entrevista a Inés 1 (30.09.2010)

Esta fuerte diferenciación que presenta entre su propio conocimiento experto y el que considera que debería tener un buen orientador se mantiene y enfatiza cuando comienza a trabajar en el colegio Andersen. Según nuestra interpretación de los datos, esto se debe en parte a la corporeización de este aspecto de su modelo de identidad. En concreto, desde el momento en el que entra en el centro, Inés reconoce en Teresa un ejemplo de profesional con un gran conocimiento experto, tal y como su tutor académico había previsto.

I – Entonces no sé, ya ese día me quedé con Teresa, la subí al estrellato. Dije ¡Dios mío! Esta mujer sabe muchísimo, muchísimo, muchísimo de todo. Y se lo dije y me dijo “bueno, no te preocupes son muchos años también, ya...”. [...] Lo que pienso o sea, se la nota que es una profesional como la copa de un pino o sea que sabe muchísimo, muchísimo, muchísimo, pero además también tiene mucha humildad porque hablando... también de las últimas cosas de... de las últimas investigaciones en sordera también la he oído “bueno, es que yo ya de esto, como ya me he ido del equipo, y hay cosas que yo ahora no sé... que tal”, o sea, como que es muy humilde y no se piensa bueno que como en su momento sabía muchísimo sigue sabiendo muchísimo. Si no que va actualizándose. O sea, hay que ir actualizándose. Entonces profesional la veo como... o sea, la veo muy experta y muy buena comunicadora. Muy buena, muy buena, muy buena.

Entrevista a Inés 2 (14.10.2010)

I - Pero, sí, o sea, el modelo de lo que veo en ella me gusta, pero la veo muy experta, muy, muy, muy experta porque es que cuando habla, habla con propiedad, no es como yo que digo “oye pues podríamos...” [...] Yo creo, bueno, es mucho más experta. Entonces, yo necesito ser mucho más experta y manejar grupos también, bueno eso... eso, sí, bueno...son cosas que con el tiempo y con trabajo lo voy a conseguir, pero con mucho tiempo, sí, sobre todo lo de ser experta, en, en... pues eso, ella sabe lectoescritura que te cagas, ella sabe de muchas cosas...

M - ¿De temas, concretos?

I - Sí, muy, mucho, mucho. Sí

Entrevista a Inés 5 (12.11.2010)

Como se puede comprobar en los anteriores fragmentos, durante los primeros meses en el centro Inés presenta a su tutora como alguien que es “muy, muy, muy experta”, lo que contribuye a mantener esa imagen idealizada del orientador y cuyo conocimiento experto es sobre “todo”. Si bien sigue refiriéndose al conocimiento experto de los asesores como algo muy genérico, podemos comprobar que la corporeización en su tutora también le ayuda a ir concretando este significado, identificando algunos conocimientos específicos que reconoce en Teresa (sordera, lectoescritura). Además, en consonancia con el modelo de identidad de Inés, identifica que su tutora se continúa actualizando y formando, lo que probablemente tenga influencia sobre el mantenimiento de este significado sobre la profesión a lo largo de toda su trayectoria.

Relacionado con el posicionamiento que Inés adopta ante este aspecto de su modelo de identidad, vemos que durante los primeros meses en el centro hace referencia en muchas ocasiones a su falta de conocimiento experto, aunque también se muestra con agencia para formarse y pedir ayuda.

I - Entonces, nunca voy a saber de todo, por supuesto. Y es que hoy por hoy casi no sé de nada. Entonces incluso cuando me preguntan de “¿tú qué harías con este niño?”... pues es que....bueno, ha habido con una profe que se me han ocurrido cosas que podían funcionar y se lo he dicho, pero digo “pero si es que yo tendría que saber más”. O sea, me siento muy insegura hacia mis propios conocimientos. (Silencio) conocimientos que tengo que tener como orientadora. (Silencio) Si.

M – Y ahora mismo, ante conocimientos concretos que tienes que tener, que crees que deberías que tener ¿estás haciendo algo, los estás buscando? [...]

I – Pues eh... hacia las cosas así como más concretas, de.... sordera, eh... trastorno de déficit de atención e hiperactividad, lo que estoy haciendo es, eh... me estoy sacando bibliografía. Eh, pues un libro que me ha dado Teresa, que es de educación de sordos. Pero luego estoy tirando mucho de bibliografía del Máster. De, de la biblioteca, que pone “bibliografía recomendada”. He escrito a algún, he escrito a María González, a la profe, a ver si me echaba una mano con... porque en 4º de Primaria, donde yo me voy a quedar, pues están los tres niños con hiperactividad tal, entonces estoy segura que la profe me va a demandar mucho sobre ellos. Y es que necesito formarme.

Entrevista a Inés 2 (14.10.2010)

Esta reivindicación de la necesidad de formarse está legitimada tanto por la práctica que observa en Teresa –en quien identifica una actualización continua- como por el reconocimiento que recibe por parte de su tutor académico, tal y como lo narra en una entrevista.

I – No sé si hice relación a que hablando con... con Andrés, supongo que no, él también me dijo como “Bueno, Inés, hay ciertos temas de los que te tienes que... o sea, que necesitas documentación”. Entonces me dijo “marco legislativo, eh... dime si tienes. Si no,

te lo facilito” y, de hecho, me lo ha facilitado, aunque no le dije ni siquiera que no lo tenía aún. Ya en seguida me lo facilitó por si acaso. Y luego me dijo “te tienes que formar sobre TDAH, comprensión lectora y... y tal”. O sea, él me guió mucho.

M – En la lectura...

I – En la lectura me guió. De hecho, me recomendó un libro...

Entrevista a Inés 3 (19.10.2010)

Los significados sobre este aspecto del modelo de identidad de Inés empiezan a modificarse progresivamente, gracias a la presencia de mecanismos de distinto tipo. Por un lado, como narra en la siguiente entrevista, determinadas personas comparten con Inés una imagen menos idealizada del conocimiento experto de los orientadores, lo cual puede contribuir a que paulatinamente Inés vaya concretando los ámbitos en los cuales éstos son expertos.

I - Entonces, [Leonor, orientadora] ha estado contándome un poco su experiencia, ella cómo ha llegado a parar hasta aquí. Ha sido bonito y... y muy de... y de... “no lo sabemos todo, entonces hay que sentar mucho a...” Realmente, me estaba reflejando lo que en clase cuando decimos “realmente el profe es experto como profe y tú eres experto en otra cosa. Y son dos expertos poniéndose a trabajar realmente”.

Entrevista a Inés 7 (16.11.2010)

Por otra parte, en las reuniones con su tutor académico y en los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum, se tematiza el asunto del conocimiento experto de los orientadores y se negocia su significado, lo que contribuye a que Inés vaya concretando y matizando algunas cuestiones de este aspecto de su modelo de identidad profesional.

Andrés defiende que el conocimiento experto es lo que da legitimidad a los orientadores para hacer sugerencias de intervención y propone a Inés conocimientos concretos que debería tener un orientador, tales como la motivación o las atribuciones causales.

A - Y la pregunta es “¿Hay algo que yo creo que debería hacer de otra forma?”. Y hacerlo de otra forma no porque a ti te apetezca, porque lo dice Inés, sino porque tienes una... ése sería tu conocimiento experto, porque estás viendo que debería motivar más a los niños, ayudarles a hacer atribuciones más de esfuerzo y continuamente les está, por ejemplo ¿no? simplemente comparando y dándoles feedback negativo.

Tutoría Inés - Andrés 1 (30.11.2010)

En esta misma línea, Claudia hace explícito en el Seminario que justamente el conocimiento experto es lo que legitima a un orientador para adoptar su posición. Asimismo, hace referencia a la diferencia que hay entre conocimiento experto y rol de experto, con lo cual sigue negociando su significado.

C – Es un marco teórico importante, porque claro... yo dudo, Juana. Creo que si no hubiera conocimiento experto, mmm... Jorge [psicólogo y tutor de prácticas de Juana] no tendría que estar ahí

J – No, hombre, claro

C – Es que una cosa es la relación de experto y otra cosa es el conocimiento experto. Entonces, yo no... no sé. Este tema me parece que es un tema de mucha profundidad y de mucha envergadura, que a lo mejor podemos retomar, no ahora, sino... dime

II Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (23.11.2010)

En la entrevista posterior a este Seminario, Inés retoma este comentario de Claudia y ventriloquiza la idea de que el conocimiento experto es lo que da legitimidad al orientador para adoptar una posición asimétrica respecto al profesor. Esta voz, como veremos en las próximas páginas, seguirá estando presente durante toda su trayectoria profesional.

I - Además Claudia ha dicho “es muy diferente –me lo he apuntado- el conocimiento experto que la relación de experto” creo. [...] El que sabe más tendrá que tirar del otro, tendrá que ir haciendo que el otro aprenda ¿no? Entonces, no sé, que es una relación que, que yo prefiero que haya... al final alguien un... un poco más experto. [...] Y, y ahora lo que ha ido cambiando es, bueno, es que lo que no podemos negar es que las personas tenemos, hoy por hoy, sabemos más de unas cosas que de otras. Entonces, si hay una persona, en concreto Teresa, que porque es experta en sordos y a los sordos se les mete muchísima caña con la lectoescritura... por ejemplo, igual de mates sabe menos, pero es que de lectoescritura es un as, es un hacha. Pues oye, si sabe más... eh... yo entiendo, yo...doy más legitimidad a sus conocimientos que a los míos (ríe). Entonces, valen mis experiencias, lo que yo haya podido leer, lo poquito que sepa, pues oye, algo vale, pero digo “es que lo que sabe esta mujer... le voy a dar mucha más credibilidad”

Entrevista a Inés 8 (23.11.2010)

Vemos en el anterior fragmento que en este momento de su trayectoria, Inés enfatiza la importancia del conocimiento experto de los orientadores y lo vincula, por primera vez, con el tipo de relación de asesoramiento que éstos pueden establecer con los docentes. Por otra parte, vemos que sigue reconociendo el gran conocimiento de Teresa en temas concretos (lectoescritura, discapacidad auditiva), y sigue diferenciándose claramente de ella y de su modelo de identidad, en lo que al conocimiento experto se refiere.

Relacionado también con la corporeización de este significado sobre la profesión, Inés comenta que puede identificar en las prácticas del colegio aquello que le habían enseñado en su formación inicial, y para explicarlo necesita recurrir a ejemplos de conocimientos específicos (comprensión lectora).

I - Entonces, aquí estoy viendo, yo creo que aquí estoy viendo lo que se me ha... en mucha medida lo que se me ha enseñado en el Máster, pero luego en la práctica real y que... y que la relación asimétrica no significa estar en una reunión y decir yo-psicólogo ¿no? “yo no sé nada de...” yo que sé, “de comprensión lectora” ¿no? “Tú que eres el profe, venga, tú como les enseñas a leer, dímelo tú todo” Pues, no es eso, es “bueno, tú les estás enseñando a leer y tú ves qué cosas se les dan mejor, qué cosas se les dan peor, pero yo también, yo tengo otros conocimientos expertos también sobre comprensión lectora, pues vamos a trabajarlo juntos”. O sea, yo creo que lo entendí como mucho más “aquí todo el mundo sabe de todo muy bien y fenomenal y todos construimos”, y yo aquí lo que estoy viendo, es “bueno, todo el mundo sabe de todo, cierto, pero se tienen conocimientos expertos o medianamente más expertos”. En eso yo creo que estoy cambiando, o sea, me está cambiando un poco lo que yo, o sea, mi concepción antes de entrar aquí y ahora.

Entrevista a Inés 10 (30.11.2010)

Vemos en el anterior fragmento que Inés utiliza el recurso de oponer voces para definir este aspecto de su modelo de identidad profesional. Así, presenta una voz –con la que caracteriza a su *past-self*– mediante la cual se asume que el orientador no debe tener un conocimiento experto y diferente al de los docentes. Esta voz es enfrentada con otra –con la que identifica la práctica que reconoce en el colegio y su posición actual–, mediante la que propone que hay un conocimiento experto que es específico de cada figura profesional.

Conforme avanza su trayectoria en el centro, Inés comienza a concretar progresivamente los significados sobre el conocimiento experto que deben tener los orientadores. De este modo, si bien sigue reivindicando la necesidad de que el orientador sepa de los mecanismos que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje, empieza a concretar determinados conocimientos específicos (curriculares, de dominio) que deben tener los orientadores. Este énfasis en los conocimientos específicos de dominio es expresado en un Seminario por Claudia, como se comprueba en el siguiente fragmento.

C - Sin embargo, es una idea que está ahí flotando “los orientadores no pueden, no consiguen entrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Porque, claro, para entrar en los procesos de enseñanza y aprendizaje hay que saber del dominio. Hay que saber la conciencia fonológica, quiere decir que la psicóloga sabe de conciencia fonológica y ella ha dicho “es que Teresa sabe mucho de lectoescritura” y porque sabe de lectoescritura, claro, no sé si podría hablar con este mismo fundamento de las matemáticas. No sé si me explico. Entonces, por ahí está escrito que el núcleo duro, resistente, en el que los psicólogos o los psicopedagogos, los orientadores no consiguen entrar es en hablar de la enseñanza y el aprendizaje de dominio, de materia, de... no digo de contenido porque no sería un

contenido. De aprendizaje de (inaudible). Sin embargo, esto impregna todo lo que estás haciendo.

III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010)

Queremos destacar que para defender la importancia de este tipo de conocimientos expertos, Claudia alude a determinadas voces generales que no especifica –“una idea que está ahí flotando”, “por ahí está escrito”- y hace explícito que lo reconoce en Teresa. Nuestra interpretación es que la apropiación de este significado por parte de Inés fue facilitada por el hecho de que Claudia la presentara haciendo referencia a voces genéricas (legitimidad teórica) y explicitando que lo reconoce ejercido en su tutora profesional (corporeización del modelo de identidad).

Cuando Inés presenta ante el Seminario su modo de entender el conocimiento experto de los orientadores, recibe un acto de reconocimiento por parte de Claudia, quien califica como excelente la definición que ha hecho Inés.

C – Hay una cosa que a mí me ha parecido muy interesante, que dices “ellos saben cómo dar clase, pero...”

I - ¿Cómo?

C – Has dicho algo así como... o yo he entendido algo así como “ellos saben dar clase, pero Teresa, bueno, la orientación, lo que hace es desentrañar los procesos que están detrás de lo que pasa en la clase”

I – O sea, así concibo yo que es el... el conocimiento experto que tenemos que tener

C – Una descripción excelente de lo que es el conocimiento experto.

III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010)

Por otra parte, con el paso de los meses Inés se ha apropiado de la idea –que le propusieron su tutor y profesoras del Seminario meses antes- de que el conocimiento experto es una condición necesaria para dotar de legitimidad tanto la adopción de una posición asimétrica ante los docentes, como las propuestas concretas que se hacen. Este aspecto de su modelo de identidad lo reconoce también en el análisis de las prácticas concretas que observa en Teresa.

I - Entonces, eh... realmente, mm... sí que creo que hay una relación simétrica y de colaboración entre los agentes, aunque manteniendo mucho el... pues el conocimiento experto de cada uno. Me cuesta a veces, o sea, me, me, a veces pienso joder, como uno tiene conocimiento experto, porque por ejemplo mi tutora, que es experta, pues sabe muchísimo, muchísimo de lectoescritura, pero muchísimo. Entonces cuando se habla de todos estos temas, pues al final lo que dice ella es verdad que va un poco... se tiene más en cuenta. Y, yo al principio decía “jó, es que al final vale que hay como... este rollo de «no, vamos debatir», y al final se hace lo que dice ella”. Y en realidad yo creo que lo estaba

interpretando yo mal, o sea eso no es que la relación sea, que ella lo está imponiendo, para nada. Lo que pasa es que si ella sabe más de eso, pues... (inaudible) lo aprenden ¿no? Hay otros que saben más de otras cosas.

III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010)

Por otra parte, conforme avanza su experiencia en el centro, y como consecuencia de la corporeización de su modelo en Teresa, Inés también empieza a des-idealizar el conocimiento experto de los asesores. Así, mientras que al principio asumía que debían saber “de todo” y así lo identificaba en su tutora profesional, con el paso de los meses empieza a reconocer aquellos ámbitos de conocimiento en los cuales su tutora no es experta, sin que ello implique dejar de valorarla y considerarla como un buen modelo.

I - Luego es verdad que Teresa es súper experta en unas cosas y en otras sabe un poquito menos, y es súper experta en esos temas porque Teresa venía de un equipo específico de alumnado con discapacidad, entonces todo el tema de la lectoescritura... pues ella lo tiene dominadísimo. Entonces, claro, es hablar de un texto y dices “¡bua! es que estoy hablando con una diosa”, igual la coges de física o de mates y...

M – Sí, y controla menos

I - Controla mucho menos.

Entrevista a Inés 12 (20.12.2010)

En lo que respecta a su propio posicionamiento ante este aspecto de su modelo de identidad, con el paso del tiempo Inés sigue reconociendo su falta de conocimiento, pero además lo pone en relación con la inseguridad que ello le genera y el efecto que tiene sobre las relaciones de asesoramiento que puede establecer. Además, como se ve a continuación, hace explícita la diferencia que percibe entre su conocimiento y el que considera que debería tener un buen orientador.

I - O sea yo creo que el hecho de que me falta conocimiento experto me, me, me tiñe todo tanto a nivel más emocional de mi seguridad como a cómo hablo porque estoy segura de que transmito cero seguridad (ríe), la puedo tener dentro, y es que además la transmito, estoy convencida. Y luego no solo cómo lo digo, sino lo que digo. Estoy convencida, o sea, yo creo que alguna vez he dicho algo interesante pero, vamos, que no es la tónica (ríe). Entonces yo creo que... eso es un factor, o sea, el que yo realmente no sea experta...

M - ¿Por ejemplo en qué?

I - Pues en todo. Quiero decir, puedo tener la carrera de psicología, puedo tener un Máster pero... y yo creo que sí que puedo saber más cosas que los profes, pero como me compare, si me comparo con un profe, digo “jó, pues yo puedo saber más de procesos de enseñanza-aprendizaje”, pero comparándome con todo lo que debo saber, yo me siento muy ignorante aún. Entonces yo, como que a veces sigo sin sentirme experta entre comillas,

experta no, como que tengo conocimiento mucho más experto que un profe, porque... tengo un poquito mejor, pero no mucho más. Me pierdo, no lo sé.

Entrevista a Inés 13 (21.12.2010)

Aunque no lo describiremos en detalle, después de este período de negociación y concreción de significados, durante los siguientes meses de su trayectoria la cuestión del conocimiento experto de los asesores no tiene presencia y, cuando comenta algo al respecto, no observamos ningún cambio significativo en el modo de definir este aspecto de su modelo de identidad profesional.

Cuando ya está finalizando el año de participación en el colegio Andersen, vemos que Inés sigue diferenciándose de su tutora y de un buen orientador que tiene conocimiento experto, pero en menor medida que al inicio del curso (“hoy por hoy casi no sé de nada”). También observamos que al acabar el curso ha humanizado a Teresa, en lo que respecta a este significado sobre la profesión, indicando que hay cosas que su tutora no sabe, lo que contrasta con sus afirmaciones iniciales (“Esta mujer sabe muchísimo, muchísimo, muchísimo de todo”).

I - yo creo que me falta mucha experiencia aún, y hay mucho conocimiento que no sé, y entonces hay muchas cosas de las que opino y muchas veces no sé de dónde me vienen las opiniones, algunas probablemente sean ideas implícitas forever aquí, que no sé en qué las fundamento (ríe). Que se mueve el sol (reímos). Entonces, bueno y cuando soy consciente de que no sé las cosas o tal, eh...pues probablemente también las digo más nerviosa, o sea, transmito más inseguridad, y...o sea que básicamente yo creo que aún hay muchas cosas que no sé. Teresa hay cosas que no sabe, pero sabe mucho más que yo. Entonces...

Entrevista a Inés 24 (27.04.2011)

En esta misma línea, al final de su trayectoria de participación es capaz de ironizar sobre su *past-self*, compartiendo con Teresa su falta de conocimiento sobre los alumnos sordos meses atrás. Mediante la narración de este evento no solo se posiciona cercana a su tutora, sino que también se diferencia respecto a su propio conocimiento experto en el pasado, indicando todo lo que ha aprendido sobre este tema gracias a su trabajo en el Andersen.

I - Y cuando se han ido, nos hemos quedado un poco [Teresa y yo] comentándolo, y yo decía “Ay, madre mía, Teresa, yo cuando vine aquí pensaba que todos los sordos eran iguales” Dice “¡Ay, Inés!”, “yo pensaba que eras sordo, eras sordos, habías nacido sordo y no oías nada, y que eran todos iguales” (Ríe). Me dice “Madre mía”. Se reía. Me decía “Pero no tiene nada que ver”. Digo “Ya, ya, todo esto es un valor añadido, todo esto lo he aprendido aquí, yo no tenía ni idea.”

M – ¿Crees que has aprendido mucho de sordos?

I – Sí, sí. Bueno, no sé nada comparado con ninguna, pero he abierto un campo.

Entrevista a Inés 25 (03.05.2011)

En las entrevistas que tuvimos años después de que acabara su año de prácticas en el colegio Andersen, vuelvo a preguntarle por las características de un buen orientador. Como se observa a continuación, años más tarde sigue manteniendo la importancia del conocimiento experto del orientador, la necesidad de tomar conciencia de aquello que no se sabe y formarse continuamente, la legitimidad que da el conocimiento experto para defender una posición, y la dificultad de encontrar un equilibrio entre tener mucho conocimiento experto, pero establecer una relación de colaboración con los docentes.

M - Y ¿qué crees que... qué tipo de características crees que tiene un buen orientador?
¿Cómo es? [...]

I – (Silencio) Mmmmm... bueno, de entrada yo creo que tiene que saber. Pero también tienes que saber lo que no sabes. Y tienes que saber pedir ayuda y estar formándote todo el rato. Y... y realmente, eh...tienes que ser una... eso implica que seas humilde también. Tampoco es que te vayas dejando pisar, es decir, si tú tienes algo... si tienes (inaudible) porque está basado en algo y no en tus ideas, pues también las tienes que defender. Las tienes que escuchar, porque igual se tienen que retocar.

Entrevista a Inés 30 (05.11.2014)

I - con Lucía me sentí... tenía como menos conocimiento experto y ahí me daba como más inseguridad. Y... y creo que es verdad que ayuda. O sea, lo guay yo creo que es tener mucho conocimiento experto, pero que no se note. (Ríe) Ese equilibrio que no sé cómo se hace aún ¿no? pero eso es lo...

M – Lo ideal

I – Claro. No es cuestión de que no sepas nada y estés ahí para ayudar. No, no, tienes que saber un montón, lo que pasa es que lo tienes que hacer de un modo que salga del otro. Eso es lo complicado.

Entrevista a Inés 31 (15.01.2015)

Como hemos ido documentando en las últimas páginas, este significado sobre la profesión ha ido variando en algunos sentidos a lo largo de la trayectoria de Inés. En primer lugar, pasa de referirse al conocimiento experto de los orientadores como algo global (saben de todo) a entenderlo como algo acotado y parcial (saben de algunas cosas), lo que es coherente con el proceso de humanización de la figura profesional que hemos descrito anteriormente. En segundo lugar, pasa de identificar conocimientos expertos generales (procesos de enseñanza-aprendizaje) a concretarlos en contenidos más específicos (sordera, lectoescritura, aprendizaje cooperativo). En tercer lugar, conforme pasan los meses va identificando el papel que cumple el conocimiento experto para legitimar el posicionamiento de los orientadores y sus intervenciones. Por último, y en lo que respecta a su propio posicionamiento ante este significado, vemos una sutil y paulatina asimilación a este aspecto de su modelo de identidad, pasando de presentarse como alguien que no sabe de nada

hasta llegar a reconocer que –si bien hay conocimientos que aún debe aprender- ya se ha apropiado de algunos conocimientos expertos de la profesión. Estos procesos fueron posibilitados por los siguientes mecanismos:

- Corporeización del modelo de identidad. Como hemos ido documentando, Inés reconoce en Teresa este significado sobre la profesión y la presenta –al principio del curso- como alguien que sabe “muchísimo de todo”, lo que contribuye a mantener esa idealización sobre el conocimiento experto que deben tener los orientadores. Conforme avanza el tiempo, esta corporeización del significado –unido a los cambios en el modo de definir a su tutora- ayuda a que reconozca que se puede ser buen orientador sin saber “de todo”, que el conocimiento experto debe ser también sobre temas concretos (disciplinares) y que éste es justamente lo que legitima la intervención profesional de los orientadores
- Actos de reconocimiento. Hemos visto distintos sentidos en los que los actos de reconocimiento tuvieron efecto sobre la construcción de este significado sobre la profesión. Por un lado, el modo en que su tutor académico la reconoce como alguien que necesita formarse más influye en la diferenciación de Inés respecto a este aspecto de su modelo de identidad. Por otro lado, el modo en que Leonor reconoce a los orientadores como profesionales que “no sabemos todo” también contribuye a que Inés vaya progresivamente des-idealizando este significado. Por último, el reconocimiento que recibe por parte de una profesora del Seminario que señala a Inés como alguien que ha hecho una excelente descripción del conocimiento experto tiene efecto sobre la consolidación de este significado sobre la profesión.
- Tematización de este aspecto de su modelo de identidad. Tanto en las reuniones con su tutor como en el Seminario de Reflexión sobre el Prácticum el conocimiento experto de los orientadores es tematizado y explícitamente negociado -definiéndolo, poniéndolo en relación con otros significados y diferenciándolo de otros-. Esta objetivación de este aspecto de su modelo de identidad contribuye a que Inés reflexione sobre este significado sobre la profesión y lo redefina, incorporando las voces legítimas de su tutor y sus profesoras.

CONCLUSIONES

En este capítulo hemos descrito y analizado el proceso de configuración del modelo de identidad profesional de Inés a lo largo del curso académico 2010-2011, esto es, cómo fue redefiniendo el modo de definir a los orientadores educativos durante su inserción profesional. En términos generales, hemos visto que la evolución del modelo de identidad de Inés se ha caracterizado por un

proceso dinámico de continua reconstrucción de significados sobre la profesión, que ha llevado a una progresiva des-idealización y humanización de los orientadores educativos.

Hemos identificado principalmente tres tipos de evolución en las dimensiones del modelo de identidad de Inés. Por un lado, hemos visto que algunos **significados fueron mantenidos y reforzados** con el paso del tiempo (por ejemplo, la visión sistémica y multicausal que deben tener sobre la realidad educativa, su papel central dentro del colegio, o la importancia de que se formen continuamente. Por otro lado, hemos documentado que con el paso de los meses Inés añade a su modelo de identidad determinados **significados nuevos** con los que caracteriza a los orientadores educativos (por ejemplo, el respeto de los tiempos de cambio, o la necesidad de ser sistemático, reflexivo y versátil). Por último, hemos ilustrado también ciertos **significados que fueron transformados** con el paso de los meses. En algunos casos estos cambios fueron muy fuertes, tales como pasar de defender que la relación de asesoramiento con los docentes debe ser simétrica al inicio del curso, a afirmar que ésta debe caracterizarse por su asimetría meses más tarde. En otros casos, la transformación del modelo de identidad a lo largo del tiempo fue mucho más sutil y progresiva, implicando una paulatina concreción de ciertos significados (por ejemplo, en relación con el conocimiento experto) o bien una complejización de los mismos (su papel de líder dentro del centro).

A lo largo del capítulo, hemos ido analizando cómo esta distinta evolución (mantenimiento, incorporación o transformación de significados) de las diferentes dimensiones del modelo de identidad de Inés ha sido posibilitada por una variedad de **mecanismos de construcción identitaria**. Uno de ellos fue la tematización y negociación explícita de significados, lo cual favoreció que Inés objetivara determinados aspectos de su modelo de identidad y los negociara en intercambios comunicativos que, habitualmente, tuvieron lugar en espacios de formación (Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum y reuniones con su tutor académico). Otro mecanismo de construcción de significados sobre la profesión fue la corporeización de ciertos aspectos de su modelo de identidad; en este sentido, hemos ilustrado que la reflexión de Inés sobre la práctica de otros profesionales de su colegio contribuyó en parte a que resignificara en qué consiste ser un orientador educativo. Hemos analizado asimismo el modo en que Inés reconstruyó significados sobre su profesión a partir del reconocimiento y ventrilocución de voces de distinto nivel de generalidad (teóricas, particulares, institucionales o normativas), que fueron utilizadas por ella misma u otras personas como recursos para legitimar algunas dimensiones de su modelo de identidad. Por último, hemos comprobado cómo el modelo de identidad de Inés ha sido reconstruido como consecuencia de los actos de reconocimiento recibidos por otras personas, así como por la puesta en práctica (*enactment*) de ciertos significados sobre la profesión por parte de la propia orientadora novel.

INTRODUCCIÓN AL BLOQUE 2

Como hemos argumentado en el capítulo 1, en esta tesis defendemos que la construcción de la identidad profesional implica la negociación simultánea y dialéctica de significados sobre la profesión y sobre uno mismo como profesional. Hemos dedicado el capítulo 4 a describir y analizar el modo en que Inés ha ido construyendo significados sobre qué es ser un orientador, a lo largo de un curso académico.

En los próximos capítulos (5, 6 y 7) analizaremos los significados que Inés construye sobre sí misma como orientadora en comunidades de práctica situadas, así como los mecanismos mediante los cuales estos son negociados. Como ya hemos argumentado ampliamente, los significados sobre uno mismo como profesional no son construcciones previamente elaboradas que se despliegan en los diversos contextos en los que se desarrolla la práctica profesional; en cambio, asumimos que éstos son negociados interactivamente y reconstruidos en cada una de las comunidades de práctica en las que se participa. Si bien los significados que se negocian en una comunidad de práctica pueden influir sobre los que se construyen en otras –como ilustraremos en los tres próximos capítulos–, consideramos que es necesario analizar por separado las trayectorias de identificación que tienen lugar en cada una de ellas. Esta decisión es coherente con la asunción de que la construcción de significados es un proceso situado, y tiene como objetivo último comprender en qué medida los procesos que tienen lugar en cada comunidad de práctica contribuyen a la configuración de la identidad profesional de Inés.

Como hemos explicado en el capítulo 1, asumir el carácter situado y múltiple de la identidad no es incompatible con afirmar que existen formas mediante las cuales el profesional debe conciliar sus distintas trayectorias de identificación y hacer el esfuerzo de articularlas en un nexo de multifiliación (Wenger, 2001). Dedicaremos el capítulo de conclusiones y discusión (capítulo 8) a analizar transversalmente las trayectorias de Inés en las distintas comunidades de práctica, mientras que en los tres próximos capítulos (5, 6 y 7) las analizaremos de manera relativamente independiente.

ESTRUCTURA DE LOS CAPÍTULOOS

Teniendo en cuenta lo anterior, hemos organizado los tres próximos capítulos, atendiendo a las tres principales comunidades de práctica en las cuales Inés participa dentro del colegio Andersen:

- **4ºA de Primaria.** El capítulo 5 lo dedicaremos a analizar los procesos identitarios que tienen lugar durante la participación de Inés en 4ºA, un aula de Educación Primaria, y como consecuencia de su relación con Lucía, la tutora del grupo.

- **Proyecto Artístico.** En el capítulo 6 analizaremos la trayectoria de Inés durante los ocho meses que participa en dos grupos (1ºA ESO y 2ºC ESO) de la asignatura Proyecto Artístico y en los cuales asesora a Vero, la profesora de dicha asignatura.
- **Proyecto de Formación de Alumnos Delegados (PFAD).** Por último, en el capítulo 7 nos centraremos en el modo en que construye significados sobre sí misma como profesional durante la puesta en marcha, seguimiento y evaluación del Proyecto de Formación de Alumnos Delegados en las etapas de ESO y Bachillerato.

La lógica que hemos seguido para organizar la escritura de los tres capítulos responde principalmente a dos criterios. El primero de ellos es cronológico. Así, y en coherencia con las opciones teóricas y metodológicas adoptadas en esta tesis, hemos organizado la redacción de los resultados atendiendo a su temporalidad, a la sucesión de acontecimientos a lo largo de los meses de participación de Inés en el centro.

El segundo criterio que hemos utilizado para seleccionar y organizar estos resultados tiene que ver con su potencialidad para ilustrar y explicar determinados procesos de construcción identitaria. De este modo, del conjunto de situaciones de asesoramiento que tiene lugar en cada una de las tres comunidades de práctica, hemos optado por desarrollar en detalle solamente aquellas que nos permiten dar cuenta de procesos identitarios relevantes y necesarios para comprender la trayectoria de identificación de Inés en cada uno de los contextos en los que trabaja. Asimismo, no hemos elegido los eventos de asesoramiento más relevantes desde el punto de vista de la competencia profesional de Inés, sino más bien aquellos que –según nuestros análisis– han tenido mayor impacto sobre la construcción de su identidad profesional.

Teniendo en cuenta ambos criterios, hemos organizado los resultados de los tres próximos capítulos siguiendo la misma estructura. Como se verá, cada uno de ellos consta de tres grandes partes, que se corresponden con tres fases sucesivas de su participación en cada comunidad de práctica: 1) las condiciones de su entrada en la comunidad, 2) la evolución de los posicionamientos durante su participación en la misma, y 3) la salida de la comunidad y valoración de su participación.

La primera parte de cada capítulo la dedicaremos a explicar cómo entra Inés en cada una de las comunidades de práctica, esto es, los motivos por los cuales se decide que participe en ella y las expectativas que tienen distintas personas sobre su participación. En la segunda parte, describiremos la evolución de los posicionamientos que tienen lugar entre Inés y las personas destinatarias de su asesoramiento, a lo largo de su participación en cada una de las comunidades de práctica. La tercera parte la dedicaremos a presentar la salida de Inés de cada comunidad de práctica, es decir, los motivos por los cuales deja de participar, así como la valoración que ella misma y distintos profesionales hacen sobre su trabajo en la comunidad.

Somos conscientes de la artificialidad que supone dividir en estas tres partes la trayectoria de identificación de Inés, ya que la participación de un profesional en una comunidad de práctica, como venimos argumentando, es un proceso continuo y recursivo, en el que no se dan claras divisiones entre las distintas etapas. Sin embargo, hemos optado por utilizar esta estructura por los motivos que explicaremos a continuación.

El primero es de tipo comunicativo, ya que consideramos que esta estructura facilitará la lectura de los resultados y ayudará al lector a situar temporalmente los análisis que se están realizando en cada momento, dentro de la panorámica general de la trayectoria de participación de Inés en cada una de las comunidades de práctica.

El segundo motivo es que esta división nos permite dotar de entidad a cada uno de los momentos de su trayectoria y, por tanto, analizar con mayor detalle sus características y la relación que hay entre ellos. De este modo, esta organización de los resultados nos permite, por ejemplo, hacer explícitas las condiciones iniciales de cada una de las comunidades de práctica en las que Inés participa, así como analizar la medida en la cual esta situación inicial tiene efectos sobre su trayectoria de identificación. Asimismo, esta estructura facilita recoger en la última sección la valoración final que hacen la propia Inés y otros profesionales sobre su participación en cada comunidad de práctica, poniendo de manifiesto la convergencia o divergencia que existe entre las diferentes perspectivas, así como aportando evidencia que permita triangular los análisis realizados.

El tercero de los motivos es que esta división nos permite ilustrar algunas de las principales diferencias que hay entre las tres comunidades de práctica en las que Inés participa. Como se verá a lo largo del capítulo, la entrada de Inés en 4ºA está caracterizada por expectativas contradictorias, a diferencia de lo que sucede en el Proyecto Artístico y en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. Por otro lado, la manera en que Inés y otros profesionales valoran su participación en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados es significativamente distinta al modo en que juzgan su trabajo en las otras dos comunidades de práctica. En lo relativo a la evolución de los posicionamientos en cada comunidad de práctica, veremos que en cada una de ellas el proceso de negociación de posiciones del yo, así como los mecanismos específicos mediante los cuales éstas se articulan son diferentes.

Queremos aclarar en este punto que, a pesar de que al describir las trayectorias en cada comunidad de práctica llamemos a la segunda parte “la evolución de los posicionamientos”, no estamos asumiendo que no tengan lugar posicionamientos en los momentos de entrada y salida de la comunidad de práctica. Como iremos mostrando a lo largo del capítulo, y en coherencia con nuestros marcos teóricos, entendemos que el mismo hecho de que existan expectativas sobre el papel de Inés en una comunidad de práctica determinada –incluso sin haber empezado a trabajar en ella– implica ya un posicionamiento, esto es, implica la asunción de que ella debe ejercer y negociar

una determinada posición respecto a otras personas. Por lo tanto, asumimos que tienen lugar posicionamientos a lo largo de toda la trayectoria de identificación en una comunidad de práctica, incluso antes de empezar a participar en ella y una vez que se ha dejado de hacerlo. Lo que queremos incluir en la segunda fase -“la evolución de los posicionamientos”- es más bien el tipo de posiciones del yo que se van negociando interactivamente a lo largo de los meses en los cuales Inés está presente en cada una de las comunidades de práctica. Así, como se verá en los próximos capítulos, dedicaremos este segundo apartado a describir los cambios que van teniendo lugar desde el momento en que empieza a trabajar en cada comunidad de práctica hasta el momento en el que deja de hacerlo, pero poniendo el énfasis en los incidentes críticos y mecanismos que –según nuestra interpretación de los datos- ponen las condiciones para que tengan lugar esos cambios.

Para organizar esta evolución, iremos diferenciando las distintas “fases” por las que va pasando su posicionamiento en cada comunidad de práctica. Estas fases –con una duración variable, entre semanas y meses- las identificamos basándonos en las distintas fuentes de información de las que disponemos y las caracterizamos con una afirmación (por ejemplo “soy asesora solo cuando me reconoces como tal”) que nos permite condensar el tipo de posicionamientos que tienen lugar durante ese período de tiempo. De este modo, cada una de las fases cumpliría la función de hacer un resumen del tipo de posicionamientos habituales que caracteriza a los distintos momentos por los que pasa Inés durante sus trayectorias de participación en cada comunidad de práctica.

Asimismo, al describir la evolución de los posicionamientos en cada comunidad de práctica, iremos señalando aquellos “incidentes críticos” que hemos identificado y que podrían estar contribuyendo a explicar las transformaciones que tienen lugar en las distintas trayectorias de identificación de Inés. Es necesario aclarar que lejos de entender estos incidentes como “la causa” de los cambios, asumimos que ellos constituyen una de las múltiples condiciones que posibilitan las transformaciones que experimenta Inés en el modo de posicionarse ante sus asesorados.

CORPUS DE DATOS ANALIZADOS

En coherencia con lo que hemos ido planteando a lo largo de la tesis, asumimos que los significados que una persona construye sobre sí misma como profesional no son consecuencia exclusivamente de las negociaciones que tienen lugar durante el desempeño de prácticas profesionales, sino que también tienen gran relevancia otras actividades en las que estas prácticas son referidas y, por tanto, resignificadas. En este sentido, la identidad profesional es el resultado de negociaciones de posiciones del yo que tienen lugar en distintos contextos, y para poder dar cuenta de los procesos que suceden en esa diversidad de escenarios, es necesario atender a distintas fuentes de información, tal y como hemos argumentado en el capítulo de metodología (capítulo 2).

Por lo tanto, las fuentes de información en las que nos basamos para realizar los análisis de este capítulo incluyen observaciones participantes de situaciones de asesoramiento, pero también entrevistas en profundidad a Inés, documentos escritos en los que se hace referencia a cada una de las comunidades de práctica, espacios de tutorización que se refieren a su trabajo en cada ámbito, o las entrevistas a otros profesionales en las que valoran el desempeño de Inés.

El procedimiento de análisis seguido responde en gran medida a lo explicado en el capítulo metodológico. Sin embargo, queremos señalar algunas particularidades en relación con el análisis de la información obtenida a través de las observaciones participantes de las situaciones de asesoramiento a docentes. En estos casos, complementariamente al procedimiento analítico descrito en el capítulo 2, incluimos las siguientes categorías de análisis:

- Dominio interactivo. En primer lugar, analizamos quién (Inés o su interlocutora) iniciaba y quién finalizaba la situación de asesoramiento.
- Identificación de eventos. En segundo lugar, dividimos cada interacción entre Inés y la docente en función de las distintas temáticas a las que se referían (por ejemplo “problema de conducta de Dani”, “actividad de Guernica”, “normas de la clase” o “planes personales para el fin de semana”). Estos eventos podían ser personales (que excluimos para el análisis) o bien profesionales. En algunos casos, un mismo evento estaba conformado por fragmentos que no eran sucesivos, sino que aparecían en distintos momentos de la conversación. Dentro de cada uno de estos eventos, realizamos el análisis de posicionamiento siguiendo el mismo procedimiento que con el resto del *corpus* (identificación de posiciones, identificación de voces, tipo de uso de las voces ventriloquizadas y descripción del posicionamiento resultante).
- Dominio temático. En cada uno de los eventos identificados, analizamos quién introducía y quién finalizaba el tema, así como el modo en que cada una de ellas (Inés y su interlocutora) conseguían en mayor o menor medida presentar su propia perspectiva sobre el tema.

En la siguiente tabla hemos recogido de manera sistemática cuáles son las fuentes de información que nos han servido para estudiar la construcción identitaria de Inés en cada una de las comunidades de práctica en las que participa a lo largo del curso, así como la parte específica del *corpus* que hemos analizado para la redacción de estos resultados.

Tabla 4. Resumen del corpus empleado para analizar la trayectoria de identificación en 4ªA, Proyecto Artístico y Proyecto de Formación de Alumnos Delegados

		COMUNIDADES DE PRÁCTICA					
		4ªA (Cap. 5)		Proyecto Artístico (Cap. 6)		Proyecto de Formación de Alumnos Delegados (Cap. 7)	
Técnicas de recogida de información		Cantidad	Referencia	Cantidad	Referencia	Cantidad	Referencia
Entrevistas en profundidad	Entrevistas a Inés	22	Entrevista a Inés 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 24, 29, 30, 31	21	Entrevista a Inés 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31	14	Entrevista a Inés 14, 15, 16, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
	Entrevistas a otros profesionales	3	Entrevista a Lucía, Entrevista a Teresa, Entrevista a Andrés	3	Entrevista a Vero, Entrevista a Teresa, Entrevista a Andrés	3	Entrevista a Vero, Entrevista a Teresa, Entrevista a Paloma
Observación participante	Situaciones de Asesoramiento	5	Lucía - Inés 1, 2, 3, 4, 5	14	Vero - Inés 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14		
	Tutorías	2	Tutoría Inés - Teresa 1, Tutoría Inés - Andrés 1	2	Tutoría Inés - Andrés 1, Tutoría Inés - Andrés 2	3	Tutoría Inés - Andrés 1, Tutoría Inés - Andrés 2, Tutoría Inés - Andrés 3

	Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum	3	I SRP, II SRP, III SRP	2	II SRP, III SRP	5	III SRP, V SRP, VI SRP, VII SRP, VIII SRP
Análisis de documentos	Cuaderno de Inés	1	Cuaderno Inés 1	1	Cuaderno Inés 1	3	Cuaderno Inés 1, Cuaderno Inés 2, Cuaderno Inés 3
	Cuaderno de campo investigadora	2	Cuaderno de campo 1, Cuaderno de campo 2	3	Cuaderno de campo 1, Cuaderno de campo 2, Cuaderno de campo 3	2	Cuaderno de campo 2, Cuaderno de campo 3
	Correos electrónicos Inés - Lucía	15	Correos electrónicos Lucía – Inés 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15				
	Correos electrónicos Inés - Investigadora	6	Correos electrónicos 1, 4, 6, 7, 8, 14,	6	Correos electrónicos 6, 13, 14, 15, 18, 21	4	Correos electrónicos 14, 15, 16, 19
	Memoria de Prácticum	1	Memoria de Prácticum de Inés	1	Memoria de Prácticum de Inés		
	TFM					1	TFM, Entrevista de Inés a Vero, Entrevista de Inés a Paloma

Después de analizar todo el *corpus* detallado en la tabla 4, hemos tenido que seleccionar qué resultados incluir y a cuáles renunciar para la escritura de cada capítulo. En este sentido, si bien los resultados que en los próximos capítulos se presentan son consecuencia del análisis detallado de la totalidad de datos de los que disponemos, en la redacción de los capítulos presentaremos una selección del *corpus*, que nos permita ilustrar y documentar nuestros resultados, pero que en ningún caso refleja toda la evidencia de la que disponemos para hacer nuestras afirmaciones.

Debido a la especificidad de cada una de las comunidades de práctica en las que Inés participa, dedicaremos la primera parte de los próximos capítulos (5, 6 y 7) a explicar las decisiones concretas que fuimos tomando para la redacción de los mismos.

CAPÍTULO 5. TRAYECTORIA DE IDENTIFICACIÓN

EN LA CLASE DE 4ºA

INTRODUCCIÓN

Dedicaremos este capítulo a describir y analizar la trayectoria de identificación de Inés en el aula de 4ºA de Educación Primaria, la primera comunidad de práctica del colegio Andersen en la que participa. En esta clase, como desarrollaremos en las próximas páginas, su trabajo se centra en dar apoyo a Lucía, la tutora del grupo. A pesar de que la presencia constante de Inés en el aula de 4ºA duró menos de tres meses -entre noviembre de 2010 y enero de 2011-, contamos con una amplia parte del *corpus* de datos de la investigación que da cuenta de los procesos identitarios que tuvieron lugar como consecuencia de la participación de la orientadora novel en esta comunidad de práctica.

Como ya avanzamos en la introducción, una vez analizado todo el *corpus* recogido en la Tabla 4, hemos tenido que tomar decisiones relativas a qué resultados incluir y a cuáles renunciar para la escritura de este capítulo. En primer lugar, hemos delimitado la redacción de estos resultados a las situaciones vinculadas al asesoramiento psicopedagógico. A pesar de que, durante su participación en 4ºA, gran parte del trabajo que realiza Inés está relacionada con dar apoyo a algunos estudiantes durante la clase, no desarrollaremos en este texto cuestiones relacionadas con las interacciones que Inés establece con los alumnos ni con los significados que construye de sí misma como docente, a menos que éstas sean retomadas o referidas en los espacios de asesoramiento.

En segundo lugar, una vez delimitado el *corpus* a las situaciones de asesoramiento, hemos centrado los análisis en las interacciones que tienen lugar entre Inés y Lucía, debido a que es principalmente esta docente a quien la orientadora novel debía asesorar, y con quien más relación estableció a lo largo de los meses de participación en el aula. De este modo, no incluiremos análisis de las interacciones o comentarios que se refieren a otros profesores especialistas de 4ºA, a menos que ellos ayuden a comprender la negociación de significados y los posicionamientos que tienen lugar entre Inés y Lucía.

Como ya adelantamos en la introducción al bloque 2, organizaremos este capítulo en tres grandes partes. La primera de ellas la dedicaremos a analizar los motivos por los cuales Inés comenzó a participar en 4ºA, así como las expectativas que distintas personas tenían sobre su trabajo en esta comunidad de práctica. En la segunda parte analizaremos y documentaremos la evolución de posicionamientos que tuvieron lugar durante los meses de trabajo en 4ºA. En concreto, centraremos nuestra atención en el proceso de negociación de su posición dentro de la clase, así como en los mecanismos e incidentes críticos que favorecieron la transformación de dichos posicionamientos. La última parte del capítulo la dedicaremos a describir el contexto en el cual tiene lugar la salida de Inés de 4ºA, así como la valoración que ella y otros profesionales hacen de su participación en esta comunidad de práctica.

ENTRADA EN 4ºA Y EXPECTATIVAS SOBRE SU PAPEL

Como hemos adelantado en la introducción al bloque 1, los tutores -académico y profesional- de Inés decidieron estructurar sus prácticas en dos fases sucesivas y complementarias. Después de un primer período en el que Inés conoció las distintas etapas y proyectos del centro, a partir de noviembre centró su participación en 4ºA, una clase específica de Primaria. Como vemos a continuación, el principal motivo que llevó a los tutores a seleccionar la clase de 4ºA en concreto es que se trataba de un grupo muy diverso y con el cual Lucía – la tutora de la clase- estaba encontrando muchas dificultades.

A - La orientadora pensó que ese grupo de 4ºA, donde ella está, es un grupo que tiene tomate por la diversidad del alumno, por la complejidad de las necesidades de los chavales que hay allí, y que cualquier mano, desde la más... básica y, digamos, pedestre hasta la más reflexiva, pues que seguramente le vendría, le vendría bien.

Entrevista a Andrés (17.11.2010)

I – Es una clase que tiene tres niños supuestamente diagnosticados de déficit de atención y uno con hiperactividad y, eh... luego hay otro niño que creo que está diagnosticado no sé si es de... no es TGD, no me acuerdo, pero es una clase que a la profe le cuesta mucho. Además me gusta el vocabulario que utilizan porque dicen “gestionar tanta diversidad es complicado” (ríe) es como ¡Dios mío! Entonces nada, necesitan apoyos. Entonces me han dicho “pues mira, tú qué mejor, vas a aprender más en una clase de... que necesita más ayuda y vas a ayudar”.

Entrevista a Inés 2 (14.10.2010)

L – Bueno, pues yo al principio la verdad es que Inés llegó a mi clase como... porque yo demandaba aquí ayuda a más no poder, porque es un grupo comp, bueno, como has visto, un poco complicado, por tres o cuatro niños. Entonces, sí que... pues eso, se me dio la oportunidad de que viniera Inés y yo encantada.

Entrevista a Lucía (15.02.2011)

Andrés, Lucía y la propia Inés explican que su presencia en 4ºA se debe a la necesidad de ayuda por parte de la tutora del grupo, aunque los énfasis de cada uno de ellos son diferentes. Mientras que Lucía señala que la complejidad del grupo se debe a “tres o cuatro niños”, Andrés e Inés hacen referencia a la diversidad del conjunto del alumnado²⁴. Por otra parte, hay acuerdo entre los implicados al afirmar que la entrada de Inés en esta comunidad de práctica es consecuencia de la decisión de sus tutores académico y profesional. Aun así, como vemos a continuación, Andrés

²⁴ Durante el proceso de triangulación con los participantes, Teresa –la tutora profesional de Inés- me comunica que ella también compartía la valoración de que se trataba de un aula con una amplia diversidad, y que su objetivo era que la orientadora novel conociera “desde dentro” las dinámicas de un aula, y no se dedicara exclusivamente a realizar evaluaciones psicopedagógicas.

identifica que el hecho de que esta decisión haya sido unilateral y no se haya dialogado más con Lucía sobre la presencia de Inés podría resultar problemático.

A - Como es un cole bien mandado, es un cole de buena gente, pues basta que con Teresa y yo le hayamos dicho “oye, va a venir...”, “pues genial”. La gente tiende a decir “pues vale”. No sé (ríe) tampoco se le da mucha opción a decir “no”. “Oye que va a venir” “pues bien, pues ya está”. Igual ese es un fallo que deberíamos haber trabajado, hablado más con Lucía, respecto a qué esperar de Inés y qué poder pedirle, y cómo cree que ella puede también... Entonces, bueno, me lo apunto, porque efectivamente creo que eso se nos ha olvidado un poco... o al menos a mí.

Entrevista a Andrés (17.11.2010)

Además de referirnos a los motivos por los cuales los tutores eligieron esta clase para que Inés hiciera sus prácticas, consideramos que resulta necesario analizar las expectativas que cada uno de los protagonistas tiene sobre la posición que Inés debe desempeñar en el aula. Dedicaremos esta primera parte del capítulo a desarrollar en detalle las cuestiones relativas a las expectativas sobre su posición, debido a que –como intentaremos ilustrar y argumentar- consideramos que ello ha tenido una influencia decisiva en toda su trayectoria de participación en 4ºA, así como en la configuración de su identidad profesional durante los primeros meses de participación en el colegio Andersen.

Siguiendo la planificación que hicieron sus tutores para el primer mes de conocimiento general del centro, Inés asistió un día como observadora a la clase de 4ºA, el 15 de octubre de 2010. Ya en la entrevista que le realicé el día previo a su primer contacto con la clase, Inés comenzó a mostrar inquietudes sobre las expectativas que se tenían sobre su papel en el aula.

M - ¿Para cuáles de las cosas que crees que vas a... vamos, por lo que te han contado que vas a hacer, crees que estás mejor preparada? De las que ya sabes...

I – Pues quizás estoy más preparada para... eh.... para el trabajo en clase, aunque en realidad no estoy segura qué se espera de mí con mi trabajo en relación a 4º. O sea, a mí me han dicho “te vas a centrar en 4º, porque la profe necesita ayuda”, pero yo no sé si quieren que esté en clase con ella. Yo estoy dando por hecho que sí y me gustaría, me gustaría mucho. Pero a ver si igual lo que quiere es “vete haciéndome las adaptaciones curriculares”. No lo sé. Si es para trabajo en clase, me siento más preparada, aunque no del todo ni muchísimo menos. Y menos, sin conocerles. O sea, me sentiré más preparada en diciembre.

Entrevista a Inés 2 (14.10.2010)

En el anterior fragmento Inés hace referencia al desconocimiento sobre lo que Lucía espera de su presencia en la clase. Para señalar lo que la docente podría estar esperando, utiliza el recurso de hacer un discurso referido de la voz que hipotéticamente podría adoptar Lucía. Al hacerlo, asume que la posicionará –imaginando las expectativas de Lucía- como asesora, haciendo referencia a una práctica

característica de los orientadores: la realización de adaptaciones curriculares. Sin embargo, analizando la entrevista completa no se puede inferir con claridad cuál es la posición –de asesora o profesora de apoyo- que la propia Inés desearía desempeñar en esa clase, más allá de que en todo momento reivindica una relación de cercanía y colaboración con la profesora.

Es a partir del I Seminario de Reflexión sobre el Prácticum cuando Inés comienza claramente a reivindicar una posición de asesora en su trabajo con Lucía. Es interesante el papel que, según nuestra interpretación, tiene este Seminario al otorgar legitimidad a las alumnas para tener la expectativa de adoptar una posición de asesoras en sus centros de prácticas. En este sentido, el Seminario representa una voz que legitima y recuerda constantemente a las estudiantes cuál es la posición que deben ejercer, tal y como se pone de manifiesto en el siguiente fragmento.

C - Y dentro de eso, nos parece que el marco de la asignatura de asesoramiento es el marco por excelencia para este grupo. Es decir, que así como para otros grupos habrá otras asignaturas vertebradoras ¿no?, en este grupo los supuestos teóricos que se plantean [en la asignatura de asesoramiento] sean los que se estén manejando todo el tiempo. O sea, la idea de lo que es asesorar, de cómo se asesora... esa parte de procedimiento que tiene lo que es asesorar ¿no? ¿Qué es asesorar? ¿Qué supone asesorar? ¿Cómo se ayuda? El ayudar a ayudar. ¿Compartimos esto que estoy diciendo como marco teórico?

I Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (19.10.2010)

Justamente después del Seminario, en una entrevista que hago a Inés comenta que, si bien no sabe qué expectativas tienen sobre su participación en el aula, ella cree que lo que va a hacer es asesorar a la maestra.

I - Pero bueno, como... como sobre todo en noviembre no sé cómo va a ser exactamente, no sé lo que se espera de mí en realidad, ni siquiera en 4ºA, que voy a 4º pero no sé exactamente lo que se espera... pues... pues he dicho “Ya veré”. Me gustaría preguntarlo, pero como tengo tantas cosas que preguntar, preguntaré otras más... [...] Entonces, creo que me viene bien esta visión general. Y... me viene bien, pues, centralizar en asesorar a un grupo en concreto y a un profe en concreto.

M - ¿Crees que vas a asesorar a ese profe? ¿O te han dicho que vas a asesorar a ese profe?

I - Pues, si me lo han dicho, no me acuerdo. No lo sé. Pero yo creo que sí. De hecho, de algún modo... no es que haya empezado, pero como sé que ese grupo va a ser el mío, pues me he sacado ya la lista de esos niños, he intentado hablar un poco más con la profe...

Entrevista a Inés 3 (19.10.2010)

Cuando Inés asume que su posición en el aula será de asesora, le pido que aclare si esta asunción tiene como fundamento su creencia o la voz particular de sus tutores. Es relevante que, si bien no recuerda que ellos hayan hecho explícita la expectativa que tienen, ella sí asume que esperan que desempeñe

una posición de asesora en el aula y, por tanto, que su intervención como orientadora está legitimada por sus tutores.

Después del mes que Inés dedicó a conocer el centro y pasar por las distintas etapas y proyectos, el 3 de noviembre comenzó a asistir regularmente a 4ºA, tres veces por semana –los lunes, miércoles y viernes-. El día previo a su incorporación al aula tuvo lugar una situación (que hemos identificado como un incidente crítico) que afectó a toda su trayectoria de participación en la clase y que Inés denominó, en el contexto de las entrevistas, como “momento cafetería”. Para afirmar la relevancia que este episodio tuvo sobre la construcción de su identidad profesional nos basamos en tres motivos principales. En primer lugar, y acorde con nuestras asunciones teóricas, cualquier situación en la que se identifiquen voces que legitimen, transformen o rechacen determinadas posiciones del yo puede potencialmente influir sobre los significados sobre uno mismo como profesional. En segundo lugar -y como ilustraremos en este capítulo- a partir del análisis de las variaciones de los posicionamientos que tuvieron lugar durante toda su participación en 4ºA, podemos inferir cómo las posiciones del yo que adopta Inés se articulan en torno a dos grupos de voces que se originan en el “momento cafetería”. Por último, tanto Inés como sus tutores en diversos momentos se refieren a esta situación como un incidente que afectó a la trayectoria de participación de Inés en esta comunidad de práctica.

En las siguientes páginas se puede comprobar el modo en que Inés narra el “momento cafetería” en la entrevista que le hago el día posterior que es, justamente, su primer día de presencia continua en 4ºA. Dividiremos la narración en partes, para poder ir analizando detalladamente los aspectos más relevantes que van apareciendo en su relato.

I – Entonces, ayer, los martes viene Andrés, ayer martes, eh... pues nada, Andrés me vio “¿qué tal, Inés? ¿Qué tal vamos?”. Entonces, ya le dije “Pues mira, pues un poco nerviosa porque esta semana ya empiezo con... empiezo ya estable con esta clase”. Entonces, bueno, “no sé muy bien qué voy a hacer. Voy a intentar hablar con Lucía, a ver ella qué espera de mí” y él “Ah, pues fenomenal, sí. A ver qué espera de ti.” Claro, yo le decía “Andrés, el papel de un orientador, yo lo que he visto, no es que esté en el aula metido dando ayudas, ¿no?” Lo que he visto que hacéis es observaciones puntuales cuando en clase son necesarias, igual una clase o dos para observar a niños o a profesores o los dos juntos, luego hacer devoluciones, y como que trabajáis mucho vía reuniones más que en clase, ¿no?”. Entonces, me dijo “Sí, sí, es verdad. Entonces lo que tú vas a hacer es sí vas a estar en clase metida, pero siempre desde la posición de psicóloga, porque tú no eres una profe, tal. Entonces, siempre como métete mucho en la planificación de las clases, métete mucho en el, en el núcleo duro...con Lucía”. “Vale, fenomenal, guay”. Me quedé así como diciendo “Vale, guay”, es más o menos lo que yo creía que iba a ser.

Entrevista a Inés 4 (03.11.2010)

Del anterior fragmento, queremos destacar tres cuestiones. En primer lugar, comprobamos que en el evento narrado, Inés comparte con su tutor su preocupación ante la falta de definición acerca de lo que se espera que haga en 4ºA, aunque se presenta ante él como alguien con agencia, con iniciativa para preguntar a Lucía cuáles son sus expectativas. A continuación, Inés comenta a su tutor que la práctica en la que estará inserta -presencia constante en el aula- no es prototípica de la posición de un orientador, utilizando este recurso de comparación para indicar su preocupación ante la distancia entre la posición que ella adoptará y la que suelen desempeñar los asesores. Ante este cuestionamiento que realiza Inés, su tutor la posiciona explícitamente como asesora, diferenciándola de la figura de docente.

En segundo lugar, vemos que tanto Inés como Andrés utilizan un conjunto particular de significados para referirse a la tarea de los orientadores, tales como que hacen devoluciones, observan las interacciones entre profesores y alumnos, están presentes en reuniones, participan en la planificación de las clases e intervienen sobre el “núcleo duro”. La referencia a esos significados es un recurso mediante el cual ambos pueden articular un modelo de identidad concreto para el orientador (cercano a un asesoramiento educacional-constructivo), que comparten la orientadora novel y su tutor, y que ventriloquiza las voces institucionales del Máster y del colegio Andersen.

En tercer lugar, es interesante atender a las relaciones entre el evento narrado -la conversación con su tutor- y el evento narrativo -la entrevista-. Si bien en el evento narrado Inés se diferencia de la posición de asesora hasta el momento en que Andrés la reconoce explícitamente de ese modo, no es ésta la posición que ejerce en el evento narrativo. De este modo, en la entrevista Inés se presenta ante mí como asesora de Lucía, haciendo explícito que ella también tenía la expectativa de desempeñar esa posición en el aula de 4ºA, alineándose de este modo con la voz de su tutor. Esta diferencia entre la posición adoptada en el evento narrado y el evento narrativo nos permite inferir que, al plantear su preocupación a Andrés, Inés está buscando un acto de reconocimiento por parte de su tutor y, por tanto, que su posición como asesora en 4ºA sea legitimada por él.

Continuando con el análisis de la narración del “momento cafetería”, vemos que la anterior descripción tiene como una de sus funciones presentar la situación inicial, en la cual existe cierta armonía entre las voces de Inés y su tutor, ya que comparten sus expectativas sobre la posición de asesora que debe desempeñar en el aula de 4ºA. En el siguiente fragmento podemos observar cómo continúa la narración del evento, en la cual aparece un elemento que complejiza la trama, que rompe con la evolución esperada de acontecimientos. Este elemento es representado por la voz de Teresa²⁵, la tutora profesional de Inés, quien cuestiona la posición que Inés debe adoptar en la clase de 4ºA.

²⁵ Durante el proceso de revisión de los participantes, cuando Teresa leyó un borrador de este capítulo nos ofreció un conjunto de argumentos con los que explica su posición y los motivos que subyacían a sus expectativas en relación con la participación de Inés en 4ºA. Estos argumentos no ponen en duda los análisis

I - Entonces, justo se iba a clase... justo bajaban Andrés y Teresa “¿Qué tal Inés, has hablado con ellas?” “Sí, sí, ya hemos quedado” “Bien”. Y entonces Andrés le dijo a Teresa “Oye, Teresa, estaría bien tú como orientadora de 1º y 2º ciclo de Primaria, que quedáramos con Lucía para hablar de las funciones que va a desarrollar Inés en el aula.” Entonces, se quedó un poco Teresa como pillada y dijo “bueno, las funciones de Inés ya las sabe. Ya hablé con Lucía en su momento, tal, no sé qué”. Empezamos como a hablar de... de qué iba a hacer yo. Entonces, Teresa lo que decía es “Inés es como una profe más y está ahí para ayudar en lo que sea necesario. Esa clase necesita ayuda, pues para ayudar.” Entonces, claro, ni para Andrés, ni para mí, yo era una profe más. Yo puedo ayudar estilo profe, pero el orientador es otra cosa. Entonces, fue un poco como un choque: “¿Cómo? ¿Eh?” [...] “Entonces, como en esta clase hace falta ayuda, pues que se meta en esta clase, pero no para asesorar. La idea no es que asesore a la profe, la idea es que esté ayudando a la profe y más lo que la profe diga, en realidad”. [...] Entonces, Andrés se quedó callado. Teresa... hubo un momento de tensión total.

Entrevista a Inés 4 (03.11.2010)

En el anterior fragmento de la narración, Inés presenta la voz de Teresa, en lo que respecta a la posición que Inés debería desempeñar en el aula de 4ºA. En el evento narrado, Teresa posiciona explícitamente a Inés como profesora de apoyo en el aula y la diferencia de la posición de orientadora. Así, lo que se está discutiendo son dos posibles posiciones del yo que puede adoptar Inés en el aula –profesora de apoyo o asesora-, que son articuladas y reivindicadas respectivamente por la voces de su tutora profesional y su tutor académico -con la que la propia Inés se identifica-. En el evento narrativo, Inés califica esta divergencia en las expectativas como un “choque”, “un momento de tensión total”, que representa justamente el momento de ruptura de la secuencia canónica de acontecimientos en la narración.

Ante esta situación de contraposición de dos voces legítimas, Inés continúa su narración, relatando el desenlace del “momento cafetería”, aludiendo a un intento de solución intermedia entre las dos posiciones que se le ofrecían.

I – Y bueno, hubo un momento en que alguien llamó a Teresa, se puso a hablar, entonces Andrés y yo nos fuimos un poco así. Entonces, hablando Andrés y yo decíamos: “pues bueno, pues en clase, es lo que hace falta...” Y yo decía: “Bueno, yo también estoy para ayudar. Entonces, si hace falta apoyo en clase, pues apoyo en clase y seguro que aprendo”. Y entonces, Andrés decía “Pues sí, te metes en calidad de profe, pero Lucía sabe que no eres profe, intentando pues eso... pues sigue... intenta meterte un poco en la planificación y tal... y seguro que aprendes un montón, también conociendo los problemas cotidianos de los

que realizamos, pero sí nos han ayudado a comprender las decisiones que fue tomando y que ella misma valoró como inadecuadas cinco años más después.

profes, conociendo a chavales concretos, tal...”. [...] Entonces, Andrés está como defendiendo mucho mi postura, lo que va a aprender Inés con este Máster, que están apostando todos por este Máster. Entonces... pues ahí hay un poco de conflicto. Al final, acordé con Teresa: “mira, Teresa, no quiero ser una carga, no sé qué... que yo sé que en una clase voy a aprender un montón y, entonces, bueno, yo me meto en clase y...y ya está. Me meto en clase y no pasa nada. Y los martes y jueves me busco otras cosas para hacer más de orientadora” (ríe)

Entrevista a Inés 4 (03.11.2010)

Como se ve en el anterior fragmento, la solución que acuerda con Andrés para hacer reconciliar las dos voces implica asumir una posición de profesora de apoyo en el aula, pero teniendo una actitud de orientadora. Esta solución intermedia se pone también de manifiesto en la entrevista que dos semanas más tarde realicé a Andrés, en la que él explica la discrepancia que tuvo con Teresa en lo relativo al rol de Inés en el aula de 4ºA, así como la solución que él propone ante esta situación.

A - Ahí sí que tuvimos Teresa, la orientadora, y yo, tuvimos ahí una pequeña discrepancia de cuál sería su rol. Entonces, claro, también vimos que no era el papel de decirle “eres la orientadora de ese aula”, un poco también por las potenciales... discrepancias o tal con el trabajo de orientación que se hace desde el centro. No parece tampoco que “Bueno, durante dos meses, está es la orientadora, pero ya no soy yo, sino...” Entonces, un poco más bien, el mensaje y la propuesta era como “Entras como un peón. Cuando tú seas arquitecto...jugábamos un poco con esa metáfora, aunque tú fueras la, tienes competencia de asesoramiento psicopedagógico, pues entras como.... como un peón con ojos de arquitecto, para que puedas...desde ponerte al servicio de la tutora del grupo, en colaborar, en ayudar y en asesorar en lo que ella te vaya pidiendo, en lo que vayáis viendo, lo que indudablemente pasará por compartir la programación, qué se hace, por qué se hace, cómo os vais a organizar”. Y es ahí donde ella tiene que meter... hacer cuña, y donde crea que puede y que tenga sentido algo más que ser simplemente una profe que está ahí y echa una mano para repartir hojas o actividades o para controlar una dinámica, que pudiera también ayudar a la profe a reflexionar. En esa idea de que tenga un contexto real, que tenga un contexto... como creo que es necesario, continuado.

Entrevista a Andrés (17.11.2010)

Andrés sugiere a Inés que haga un esfuerzo por conciliar y hacer coexistir las dos posiciones que sus tutores esperan que adopte en esta comunidad de práctica. De este modo, utilizando la metáfora del “peón con ojos de arquitecto” propone a Inés que su participación en 4ºA implique la adopción de una posición como profesora de apoyo ante Lucía, a pesar de que su intención debe ser asesorar a la docente. Esta sugerencia por parte de su tutor de ser estratégica y buscar una convivencia entre las dos posiciones del yo será retomada y ventriloquizada por parte de Inés en varias ocasiones a lo largo

del curso académico, como documentaremos más adelante. Más allá de esta actitud estratégica que propone para la relación de Inés con Lucía, en la entrevista a Andrés le pregunto cuáles son sus expectativas sobre el trabajo de Inés en el aula de 4ºA.

A – Me gustaría que ella fuera capaz de... de ayudar a Lucía a... a comprender y a manejar mejor la diversidad que, que tiene. Por lo tanto, a poderle apoyar y asesorar en decisiones vinculadas a qué va a enseñar, y cómo lo va a enseñar y cómo resolver los dilemas que le pueda suponer trabajar con los dos, tres alumnos más complicados que tiene. El tema este de entrar, salir, del apoyo específico, que a veces tienen fuera. Que ella pueda ayudarle a pensar bien, o mejor, las decisiones que en su caso vaya tomando, y, por lo tanto, a que aprecie el valor de ese trabajo, de nuevo, de ese modelo de asesoramiento que no es solo un modelo de “¿qué le pasa al alumno?” sino también, cómo estamos organizándolo, cómo estamos tratando de implementar. [...] Pero esas serían mis expectativas: que sea capaz de establecer una buena... que se gane la confianza de Lucía, para establecer una buena relación de asesoramiento, de la cual venga de la mano la apertura para que pudiera, en los casos y en las situaciones que puedan aparecer, introducir su conocimiento psicopedagógico experto, que ese es el que siempre hemos hablado que es lo que tienes que tener.

Entrevista a Andrés (17.11.2010)

En coherencia con la interpretación que hace Inés de las expectativas de su tutor, podemos comprobar que él espera claramente que adopte una posición de asesora con Lucía. Ello nos permite afirmar que, a pesar de la confrontación de voces que tuvo lugar en el “momento cafetería” y la negociación de significados que ello conllevó, Andrés sigue siendo el representante de una de las voces que defienden que la posición que Inés debe adoptar en 4ºA es la de asesora. Cabe aclarar que, si bien atribuimos esta voz a Andrés, como perspectiva de una persona particular, en su discurso él está ventriloquizando -de modo más o menos explícito- determinadas voces teóricas, tales como las que defienden la pertinencia de un modelo de asesoramiento educacional-constructivo.

Otra voz o perspectiva que es relevante conocer para comprender esta negociación de posiciones y la pluralidad de voces con las que Inés debe dialogar es, justamente, la de Lucía, la profesora de 4ºA. A este respecto, y como se ve en el siguiente fragmento, la propia Lucía me comenta en una entrevista que su expectativa cuando Inés llegó al aula era que fuera una profesora de apoyo, y la asimila con la función que Bea -una profesora de apoyo que iba voluntariamente los martes y jueves- cumplía en el aula.

L – Claro, lo que yo a lo mejor demandaba en ese momento era más.... más... no sé, funcional o, pues, venga, más movimiento. Por ejemplo, como Bea. [...] Entonces, era más que yo estoy explicando y ella iba, ella venía, tal. ¿Sabes?

Entrevista a Lucía (15.02.2011)

En el siguiente fragmento, Inés contesta a mi pregunta acerca de las expectativas que cree que Lucía tiene en relación con su participación en el aula, antes de comenzar a participar continuamente en esta comunidad de práctica.

M – Entonces, en principio, tus tutores, si te entendí bien, tienen ideas distintas, habéis acordado que tú, en principio, vayas como figura de... de apoyo...

I – de profe...

M – Como profe de apoyo... Y Lucía, ¿qué idea tiene? ¿O qué crees tú que piensa Lucía que estás pintando?

I – Me falta... O sea, la quiero preguntar realmente “Oye, Lucía ¿qué esperas de mí?” Se lo quiero preguntar explícita...

M – Se lo vas a preguntar. Vale.

I – Sí, porque también como está Bea, supongo que... Bueno, no sé, Bea es profesora, o sea, no es orientadora, no sé si esperará cosas diferentes de nosotras. Me gustaría pensar que sí, pero igual no. Entonces, bueno, no sé. Es solo media hora... no sé si merece la pena usar la media hora para eso, pero, vamos, sí se lo quiero preguntar explícitamente. Pero luego, yo creo que por los dos o tres días que he estado con ella, ratitos, o el día entero, mm... espera que sea un apoyo, un apoyo de profe. [...] Entonces, lo paradójico es que, bueno, no es paradójico. Yo creo que sí que pide ayuda, pero pide ayuda de un ayudante, de un ayudante de “controla, explica un poco y tal”

M – Claro, sí, sí. Es cierto. ¿No es tanto como que no pida ayuda como que no pide el asesoramiento?

I – Efectivamente. No pide asesoramiento, pide ayuda. [...] Pero no es que sea problema suyo, sino que también se me ha vendido así. Por lo que hemos hablado hoy, Teresa, tal... dirá “luego vendrá una de prácticas y servirá de apoyo”.

Entrevista a Inés 4 (03.11.2010)

En lo que respecta a las expectativas de Lucía, Inés señala que son muy parecidas a las de Teresa -que sea una profesora de apoyo en el grupo- aunque vuelve a reivindicar que le gustaría que esperase de ella una posición de orientadora. Del anterior fragmento hay dos cuestiones que vale la pena destacar. Por un lado, Inés hace explícito que la expectativa que tiene Lucía sobre su posición en 4ºA es consecuencia de la forma en que Teresa la presentó (“no es que sea problema suyo, sino que también se me ha vendido así”), y presenta ambas voces como similares. Por otro lado, Inés me comenta en la entrevista que quiere preguntar a Lucía qué espera de su participación en el aula. Sobre esta cuestión, esa misma noche Inés me escribió un correo electrónico contándome, entre otras cosas, que habló con Lucía sobre sus expectativas, confirmando que la maestra espera que Inés la ayude desde una posición docente, y que dé apoyo exclusivamente a los alumnos que presentan más dificultades académicas.

Bueno... tal y como parecía Lucía espera de mí apoyo específico para Manu, Nico y José en aula... De hecho, preguntándole a Bea cómo lo está haciendo ella me ha dicho que está constantemente en clase con Manu (y luego queremos trabajar la dependencia sabes...) y controlando un poco a Nico y José cuando es necesario.

Lucía me decía que ella cree que la organización del aula, tanto física, como normas y funciones de los niños y grupos, cree que está funcionando y que en lo que necesita ayuda es luego en dar una atención más personalizada a los alumnos y yo en concreto sobre todo a aquellos de necesidades, en concreto a los que tienen dificultades, no altas capacidades (esto no me lo ha dicho así pero se ha referido solo a Manu, Nico y José).

Correo electrónico de Inés a investigadora 6 (04.11.2010)

En este epígrafe hemos descrito y caracterizado la pluralidad de voces -muchas de ellas, contradictorias entre sí- que están presentes cuando Inés comienza su participación en 4ºA, en lo que respecta a su posición dentro del aula. En concreto, hemos documentado que mientras Teresa y Lucía defienden que su posición sea la de una profesora de apoyo, tanto las profesoras del Seminario, como Andrés y la propia Inés tienen la expectativa de que adopte una posición de asesora con la maestra.

La construcción de su identidad profesional en esta comunidad de práctica, por tanto, implicará una negociación de significados en la cual desempeñan un papel relevante este conjunto de voces reconocibles y explícitamente opuestas en lo que respecta a sus expectativas sobre la posición que Inés debe desempeñar en esta clase de Primaria -principalmente, como profesora de apoyo o asesora-.

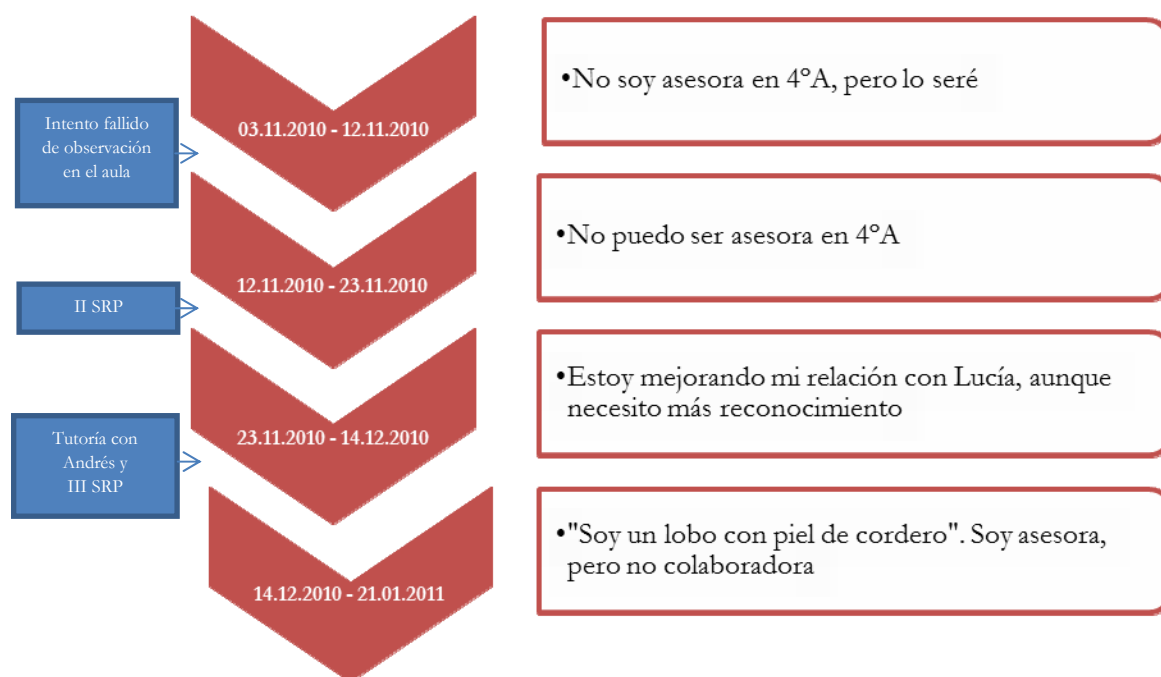
Consideramos que son precisamente estas voces que se hacen explícitas en el comienzo de su participación -y que son representadas por Andrés, Teresa, Lucía, el Seminario y la propia Inés- las que legitiman y articulan los diferentes posicionamientos que Inés irá negociando durante su período de trabajo en 4ºA, como desarrollaremos en el próximo epígrafe.

LA EVOLUCIÓN DE LOS POSICIONAMIENTOS EN 4ºA

En este epígrafe, como ya hemos adelantado, haremos un análisis de la trayectoria de identificación de Inés durante los tres meses que estuvo participando en el aula de 4ºA. Para describir esta evolución, nos centraremos en los posicionamientos que Inés va negociando en su relación con Lucía, así como en los mecanismos a través de los cuales va construyendo significados sobre sí misma en esta comunidad de práctica.

Como representamos en la gráfica 5, hemos identificado un conjunto de fases que nos permiten caracterizar los cambios de significados y posicionamientos a lo largo de los meses, y hemos señalado determinados incidentes críticos que –según nuestra interpretación de los datos- han tenido influencia sobre el desarrollo de la trayectoria de identificación de Inés en 4ºA.

Gráfica 5. Evolución de posicionamientos en la clase de 4ºA de Primaria [Elaboración propia]



Fase 1: No soy asesora en 4ºA, pero lo seré

La primera fase de la trayectoria de identificación de Inés en 4ºA se caracteriza por la aceptación de que no está adoptando una posición de asesora en la actualidad, y su convencimiento de que sí lo hará en el futuro. Documentaremos esta fase aludiendo, en primer lugar, al modo en que Inés se refiere al posicionamiento que está adoptando con Lucía durante las primeras semanas en el aula, así como al que espera tener más adelante. En segundo lugar, analizaremos determinadas prácticas en las cuales Inés pretende participar, como recurso mediante el cual posicionarse como asesora de Lucía en el futuro.

Durante la primera fase de su trayectoria, Inés presenta su posicionamiento actual en el aula de 4ºA, tanto mediante la descripción de su relación con Lucía, como a través de la narración de determinadas conversaciones que tienen. Como vemos en el siguiente fragmento, el primer día de participación continua en 4ºA, es Lucía quien coloca a Inés en una posición que, potencialmente, podría ser de asesora. Sin embargo, es la propia orientadora novel quien rechaza este posicionamiento y se posiciona como aprendiz.

I - Lo que pasa es que hoy por hoy tengo yo más cosas que preguntar que...que decir.

M - ¿Que aportar?

I - Que aportar. Incluso con Lucía. Hablando con ella de los chavales, y encima yo como investigadora, o sea, como detective, de “¿Y esto por qué crees que puede ser?”, “Pues no lo sé. Dímelo tú”, “No lo sé, Lucía”. “¿Y cómo podemos lograr que José se centre? Porque puede ser por esto, por esto, por esto.”, “Para eso estás, ¿no?”. Bueno, no me decía “para eso estás”, pero me decía “Pues ahí, en eso estoy, no sé. Dímelo tú...psicóloga.” Y yo digo, “Bueno, ahí vamos a trabajar, porque yo no lo sé” (ríe)

Entrevista a Inés 4 (03.11.2010)

Podemos observar que, a diferencia de lo que sucede en otras ocasiones, en este caso Inés adopta el mismo posicionamiento en el evento narrado –las conversaciones con Lucía- y el evento narrativo –la entrevista-. Se presenta en ambos casos como alguien que no puede aportar mucho a la clase y que no sabe contestar a las inquietudes de la profesora. Además, al narrar la interacción, pone de manifiesto que Lucía posiciona a Inés como asesora -en concreto como una con rol de experto-, atribuyéndole conocimientos o capacidad para explicar determinadas situaciones del aula. Inés rechaza esta posición en la cual Lucía la coloca, tanto en la propia interacción (“no lo sé, Lucía”) como en la entrevista en la cual narra dicha interacción (“tengo más cosas que preguntar que... que decir”).

En esta misma línea, una semana más tarde, cuando Inés describe el tipo de posicionamiento que adopta respecto a Lucía, hace referencia a una relación de subordinación, en la cual la posición que ella ejerce es prioritariamente de aprendiz.

I - Lo he intentado, intento todo como desde una posición muy de humildad, de “ah, soy tontita”...

M - ¿Y crees que como orientadora no la tendrías?

I - Yo creo que lo haría menos como “soy tontita”. No haría este papel. Es verdad que me siento muy de “¡Dios mío, tengo todo que aprender aún!” [...] Ayyy es que no sé expresarlo, me estoy dando un poco el aire de “soy una friki que quiere saberlo todo” o también como “es que no lo sé, explícamelo”, hago preguntas así como muy tontas, muy tal. O sea, yo creo que estoy dando la sensación de que por un lado soy una friki y por otro lado soy un poco tonta. Luego por otro lado también de ¡ah! Pues tiene buenas ideas, pero de que soy un poco tonta creo que lo estoy dando. Pero, pero por cómo lo hago ¡eh! no...

M - ¿Y por qué te colocas en esa posición?, ¿por qué...?

I - Porque yo creo que... ehh...o sea, como soy alumna de prácticas... (silencio) y ya no tanto cuestión de que sean cuatro meses, porque yo creo que si fuera todo el año sería también... o sea, creo que como que tengo que entrar mucho más desde, pues desde fuera porque no estoy dentro, o sea tengo que entrar. Es eso, no estoy dentro, tengo que entrar,

entonces, es como más de entrar de...mmm... de “no soy nada, me voy a ir metiendo aquí poquito a poco en las opiniones, en tal, en...” no sé, es más un sentimiento que una cosa así pensada...ehhh... (silencio) sí, o sea, no sé expresarlo, lo voy a pensar mejor

Entrevista a Inés 5 (12.11.2010 - 10:00)

Vemos que en esta primera fase, Inés reconoce que no se posiciona como asesora de Lucía, y se muestra preocupada, ya que considera que se presenta ante la maestra como alguien que no sabe, que solo quiere aprender y preguntar. Es interesante que cuando le pido en la entrevista que explique por qué cree que adopta esa posición, alude tanto a su condición de alumna de prácticas como a cuestiones relacionadas con la falta de pertenencia a la comunidad de práctica y su posición periférica.

Por lo que estamos viendo, al comenzar su trabajo en esta comunidad de práctica, Inés no reivindica una posición de asesora en 4ºA, e incluso la rechaza cuando es Lucía quien la posiciona de ese modo. Sin embargo, Inés sí asume esa posición de asesora para su *future-self*, tal y como pone de manifiesto tanto en entrevistas como en un correo electrónico que me envió después de su primer día de participación constante en 4ºA.

M – Vale. ¿Y tú qué es lo que quisieras hacer en sus clases?

I – [...] O sea, dentro de clase, yo creo que profe, y fuera de clase, pues orienta... bueno, orientadora no puedo ser, vale... pero sí como... pues como planificando y quizá más preguntando por qué hace las cosas, porque, en realidad, yo es que no soy profe. Cuando ella diga “pues vamos a hacer esto, esto y esto”, pues muchas cosas yo diré “pues vale, tú con tu experiencia, sabes que esto funciona. Yo ahí, pues no te puedo decir «no, hazlo así», porque no lo sé. Yo te puedo aportar otras cosas: te puedo decir «fíjate que aquí, tú crees que están aprendiendo, yo que sé, un concepto que en realidad... o que de este modo crees que lo están entendiendo y, en realidad, se lo están aprendiendo de memoria»” O sea, yo creo que puedo aportar otra cosa.

M – Vale.

I – Y me gustaría, pero no lo sé. [...] Entonces, yo lo que haré será como... al principio, no sé, como ir camelándomela y... como yo creo que, quizás, como siempre haciendo lo que ella me diga, pero yo intentando como dar alguna idea, pensar muy bien lo que decirle, no estar siempre dando ideas, para que no diga “¿Y está de qué viene?” pensar y escoger la mejor idea que tenga y decírselo para que...para que tenga más éxito.

Entrevista a Inés 4 (03.11.2010)

Le he dicho que necesito saber y entender bien lo que están dando en clase incluso a nivel de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y me ha dicho que es un nivel muy facilito y que no necesito empollarme nada antes... (me sobrevalora jejeje). No he sabido decirle directamente: ¿¿podría meterme contigo a organizar y planificar el aula, el temario

etc?? porque he visto que creo que ni se lo plantea. Pensaba hacerlo en plan: quiero aprender al máximo del trabajo de un profe, ¿podría estar contigo mientras planificas y tal? pero no supe plantearlo así y al poco... Ringgggggg se acabó el recreo y se tenía que ir. Yo creo que lo intentaré así y que puede dar buen resultado porque al fin y al cabo es cierto que quiero aprender cómo curra un profe. Si lo consigo, luego, intentaré que esos espacios y momentos sean más de reflexión con aspectos que quizás yo haya podido ver en clase y ella, o temas más psicológicos que no domine. Va a ser un curro bonito, solo que a marchas forzadas.

En lugar de decirle lo que quería de “quiero participar contigo en la planificación...”, como no me atreví, saqué el tema de las reuniones de nivel de los lunes, le pregunté qué hacían allí, para qué servía etc... y que si yo yendo allí podría enterarme bien bien de lo que tenía pensado para su clase.

Correo electrónico de Inés a investigadora 6 (04.11.2010)

I - Entonces cuando, por ejemplo, cuando ellas dijeron “es que el comportamiento de los alumnos depende del día”, dije “¡no me lo puedo creer!”, o sea, lo pensé pero no lo dije y yo creo que si fuera... si estuviera contratada o tuviera otra categoría diría, “oye, pero ¿por qué dices esto?, ¿realmente lo piensas? Pero tal” Pero es como que no me siento como con la... como con la fuerza de... de... pues sí, como de decir algo, no sé expresarlo, pero...Mmm...

Entrevista a Inés 5 (12.11.2010 - 10:00)

Queremos destacar varias cuestiones de los anteriores fragmentos. Por un lado, comprobamos la coexistencia de distintas voces mediante las cuales Inés articula su posición en el aula. Hace explícito que no puede ser orientadora -posición reconocida en Teresa-, pero también que ella no es profesora -posición legitimada por la voz de Andrés-. A pesar de que explícitamente señala que no puede ser orientadora en el aula, el tipo de prácticas concretas que afirma que desea realizar en el futuro con Lucía (conocer la programación, ayudar a planificar las clases, propiciar la reflexión de la docente, aportar conocimiento psicológico, hacer sugerencias e interpretaciones alternativas de la realidad) son características de la figura de asesora, al menos desde un modelo de asesoramiento educacional-constructivo.

Por otro lado, en el fragmento del correo electrónico se ven con claridad los distintos tipos de posicionamientos que adopta Inés en el evento narrado y en el evento narrativo. Si bien en el evento narrado -su conversación con Lucía- acepta la posición de profesora de apoyo, e incluso de aprendiz, en la cual Lucía la coloca, en el evento narrativo -el correo electrónico- se distancia de esa posición, asumiendo un papel de asesora. Esta divergencia de posicionamientos la podemos inferir a partir de la distancia que señala entre la voz que debería haber adoptado y la que de hecho adoptó, distancia que pone de manifiesto utilizando diversas fórmulas (“no he sabido decirle directamente”, “en lugar de decirle lo que quería”, “no supe plantearlo así”, “no me atreví”, “lo pensé pero no lo dije”). Inés

asume, por tanto, que acepta la posición inicial de profesora de apoyo en la cual Lucía la coloca, sin intentar reivindicar otra posición ante la maestra. Sin embargo, tanto en el evento narrativo como en su proyección en el futuro con Lucía sí se presenta claramente como asesora. Como venimos argumentando, nuestra interpretación es que esta coexistencia de diferentes posiciones del yo en esta comunidad de práctica tiene su origen, en parte, en la pluralidad de voces legítimas que apoyan las dos posiciones entre las que se debate Inés.

Por último, podemos comprobar el distinto posicionamiento que adopta al describir su relación actual con Lucía y el que desea para el futuro (*future-self*). Mediante el análisis de esta diferenciación de los posicionamientos actual y futuro podemos inferir cuál es la evolución que desea en relación con su propio papel dentro de esta comunidad de práctica, que tiene como fin último ejercer una posición de asesora. Ello nos permite caracterizar el inicio de su participación en 4ºA como una trayectoria entrante.

Además de presentarse —en el contexto de las entrevistas— como asesora de Lucía en el futuro, otro de los mecanismos mediante el cual Inés pone las condiciones para ejercer en el futuro una posición de asesora en esta comunidad de práctica es la realización de determinadas actividades que son características de un orientador. En concreto, esta reivindicación se manifiesta en dos propuestas concretas que Inés hace a Lucía en estas primeras semanas: el establecimiento de reuniones periódicas de coordinación y la realización de observaciones en el aula.

Cabe destacar que se trata de dos prácticas profesionales que, como hemos desarrollado en el capítulo 3, son habitualmente desempeñadas por los orientadores que intervienen desde un modelo de asesoramiento educacional-constructivo y, por tanto, que a ellas subyace un determinado modelo de identidad de los orientadores. Según nuestra interpretación, la propuesta de Inés de desempeñar estas dos prácticas en 4ºA supone un recurso mediante el cual intenta adoptar una posición de asesora en el futuro, así como asimilarse a un modelo de identidad en particular.

En lo que respecta al intento de **establecer reuniones periódicas** con Lucía, además de tratarse de un recurso potencialmente útil para ejercer una posición de asesora colaboradora, constituye una práctica que está legitimada por diversas voces relevantes para la orientadora novel. Como ya hemos documentado en los capítulos 3 y 4, Inés reconoce que sus tutores y las profesoras del Seminario de Reflexión sobre el Prácticum comparten una voz (que ventriloquiza un modelo de identidad presente en los niveles socio-histórico y local) que asume que las reuniones con docentes es una práctica habitual y legítima para un orientador educativo. En la misma línea, Inés ve corporeizado este aspecto del modelo de identidad en su tutora, en la medida en que reconoce que una de las principales tareas que realiza Teresa es la participación en reuniones con docentes. De hecho, como hemos documentado en el capítulo 4, señala que en el colegio Andersen la presencia en reuniones es una

práctica característica de la posición de orientador, y comenta que se trata justamente de algo que ella quiere aprender a hacer durante su período de prácticas.

Probablemente, legitimada por estas voces, y después de consultarlo con Andrés, Inés decidió proponer a Lucía y Bea -la profesora de apoyo que asiste voluntariamente a 4ºA- el establecimiento de reuniones semanales en las cuales coordinarse y planificar las clases. En el siguiente fragmento, podemos observar el modo en que narra la situación en la cual propuso a las docentes reunirse periódicamente, así como la reacción que ellas tuvieron ante esta propuesta.

I - Entonces, en ese recreo, estábamos en una reunión y luego me escapé para pillar a Lucía y Bea, que estaban juntas, les dije “Oye, chicas, tal” [...] “Oye, ¿qué os parece si en algún momento nos juntamos las tres?, porque estaría muy bien que si las tres trabajamos con un mismo grupo pues estar... lo más coordinadas posibles, ¿no?”. Entonces, se me quedaron un poco así como “uh, ésta motivada de la vida”. (Reímos) Y me sacaron el horario: “pues es que no tengo huecos”. [...] Pues nada, al final hemos encontrado un huequecito en un recreo... pues para coordinar... [...] Sí, porque por la tarde yo le he dicho “me quedo por la tarde”. “No, porque yo no puedo, que tengo que ir a recoger a los niños. Y la mañana no porque tal” (ríe) Entonces, hubo un momento que dije parece que soy la única que tiene interés en esto. Entonces, les dije “oye, chicas, que yo me estoy empeñando en esto, pero ¿vosotras lo veis? Porque igual no tiene tanto sentido”. “No, no, sí, claro, claro...”. Igual lo dijeron para... que me quedara tranquila. Pero... yo es que creo que ni se lo habían planteado antes de que se los propusiera, “oye igual convendría que nos pusiéramos de acuerdo nosotras”. Yo creo que no se lo habían planteado. [...] Y bueno, entonces, yo creo que sí, me gustaría pensar, entonces creo que sí que lo vamos a conseguir, creo que nos va a llevar un tiempecillo, sobre todo porque la veo poco predispuesta.

M – Poco predispuesta.

I – O sea, sobre todo de encontrar momento, o sea, si no quieres encontrar momentos, es que no te parece súper importante. Porque si te parece súper importante dices pues...lo has encontrado: “el martes me vengo a las 9 de la mañana. No pasa nada”. ¿No?

Entrevista a Inés 4 (03.11.2010)

Al narrar la situación en que propone a Lucía y Bea tener reuniones periódicas, Inés hace continua referencia a las diferentes perspectivas que tienen sobre su relevancia. Así, al hablar sobre las reuniones, la narradora presenta las distintas voces que hay al respecto, lo que utiliza como recurso mediante el cual posicionarse a sí misma y posicionar a los demás. De este modo, Inés señala el diferente modo en que ella y las docentes conciben la importancia de establecer momentos de reunión, aludiendo a la poca predisposición que muestran ellas para encontrar un horario, así como indicando su extrañamiento ante la propuesta. Mediante esta narración, Inés consigue asimilarse al conjunto de voces (reconocidas en el modelo de identidad socio-histórico, en los modelos de

identidad locales del colegio y del Máster, y en personas particulares) que apoyan la importancia de las reuniones y, en contraposición, se diferencia de Lucía y Bea.

En este caso se puede observar el distinto tipo de posicionamiento que tiene lugar en el evento narrado – la conversación con las docentes- y el evento narrativo –la entrevista-. En el evento narrado no adopta un posicionamiento de asesora ante las profesoras, cuestionando incluso la pertinencia de su propuesta (“Entonces, les dije «oye, chicas, que yo me estoy empeñando en esto, pero ¿vosotras lo veis? Porque igual no tiene tanto sentido»”). En cambio, en el evento narrativo sí hace en varias ocasiones alusión a la legitimidad de esta propuesta, así como a la necesidad y ventajas de la misma.

En lo relativo a su *future-self*, Inés se presenta como alguien que conseguirá establecer reuniones con las profesoras y, por tanto, adoptar una posición de asesora colaborativa con Lucía y Bea. Asimismo, como vemos a continuación, Inés plantea que estas reuniones tienen como objetivo que las docentes reconozcan la importancia de estar coordinadas, por un lado, y propiciar la reflexión sobre su propia práctica docente, por el otro.

I - Entonces yo decía “quizás si consiguiera en tres meses que estas reuniones que yo de algún modo he forzado de... «por capricho mío, a mí me vendría bien, si no os importa, tal» pues que al final que ellas vean que salen cosas interesantes, y que vean la importancia... Si lograra que se dieran cuenta de la importancia de estar coordinados, y enterados y comunicados, pues esto, la unidad esta de los profes que trabajan con el mismo grupo de alumnos. Eso por un lado, y luego como un poco más la capacidad más reflexiva... porque están en el “hago, hago, hago, hago”, pero me da la sensación de que se paran poco todos los profes a pensar “¿por qué lo hago?”. Si pudiera conseguir eso igual ya sería suficiente.” No lo sé, estoy ahí un poco, “quiero conseguir, quiero conseguir, quiero conseguir” y luego por otro lado pienso igual no.... igual es irreal, igual es irreal porque igual estoy forzando una cosa que va a ser temporal porque me voy a ir, y si no consigo pues traspasar el control y va siempre a depender de mí, luego cuando yo me vaya se va a quedar en “bueno ésta era la friki de Inés, que nunca hemos entendido realmente, ni nos hemos apropiado de por qué lo está haciendo”.

Entrevista a Inés 5 (12.11.2010)

La segunda práctica profesional que Inés intenta propiciar como recurso para posicionarse en el futuro como asesora en esta comunidad de práctica es la **realización de observaciones en el aula**. Como ya argumentamos en el capítulo 3, el modelo de asesoramiento educativo-constructivo asume la pertinencia de que, como parte del proceso de asesoramiento a los docentes, los orientadores hagan observaciones del funcionamiento de las clases. Para ello, es habitual que se doten de determinados instrumentos para realizar la observación, como puede ser una plantilla de registro. Esta voz del modelo educativo-constructivo es ventriloquizada en varias ocasiones tanto por las

profesoras de los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum como por parte de Teresa y Andrés, los tutores de Inés.

En este contexto de diversas voces que legitiman la realización de observaciones en el aula, surge una situación que Inés narra en el siguiente fragmento de un correo electrónico.

Y [Lucía] me contó que Denis le está haciendo registros conductuales de todas las clases y que ahí tiene baza. Fenomenal porque si te acuerdas Teresa me dijo que fuera haciendo un registro de José, Nico... así que guay porque Lucía ya el año pasado empezó a hacer registro. Dice que este año no les está registrando todos los días, sino que intenta semanalmente, pero que trabaja mucho más ahora en las agendas de los propios niños donde les pone al final de la semana qué tal ha ido. Dice que lo que más funciona con ellos es dar constancia a los padres, tanto de lo bueno como de lo malo. Así que como dice que no tiene tiempo de registrar para ella, y no solo en la agenda, diariamente a algunos chavales me he ofrecido corriendo a hacerlo yo los lunes, miércoles y viernes. Intentemos ver qué podemos hacer de manera constante para controlar la situación y no dejarlo al libre albedrío de “depende de cómo tenga el día el niño” no????

Correo electrónico de Inés a investigadora 6 (04.11.2010)

Como se puede observar, narra una conversación en la cual Lucía le comenta que no está pudiendo hacer registros de determinados alumnos y es Inés quien se ofrece a realizarlos. Al narrarlo se presenta como alguien con una posición diferente a la de Lucía y además hace explícita referencia a que se trata de una sugerencia que Teresa le había hecho, esto es, que es una práctica legitimada por la voz de su tutora.

Una semana más tarde es cuando Inés planea comenzar a hacer la observación en el aula. Consideramos necesario aclarar que ese día realicé dos entrevistas a Inés: una a las 10:00, antes de que entrara en el aula con la intención de hacer la observación y otra a las 13:30, después de haber intentado realizar el registro. En la primera entrevista a Inés, vuelve a narrar la situación en la que propone a Lucía hacer la observación, y añade conversaciones y reflexiones que tuvo posteriormente.

I - Luego la visión que tienen, que yo salí un poco preocupada de ahí, la visión que tienen sobre todo Lucía y Bea, de los chavales, es que el que estén bien o estén mal, rindan más o menos, o se porten mejor o peor, depende mucho, de... (ríe) depende mucho del día que tengan... [...] O sea, están ahí en el “pues, sí, hay días que funciona y hay días que no. No sabemos por qué, tal, bueno, tal.”

M – Y ¿tú qué les dijiste? Ante eso ¿les dijiste algo o...?

I - Sí, o sea, bueno, yo, lo que... o sea, mi opinión es que para nada es así. [...] Pero claro digo ¿cómo digo yo esto? Entonces lo que hice fue con la excusa de que yo ya había hablado con Lucía que iba a registrar, porque Teresa me dijo “estaría bien que registraras a José,

Manu y Nico cómo van”, y ya lo había hablado con Lucía, pues porque Lucía me decía “es que no me da tiempo a registrar”, digo “pues yo lo hago, no te preocupes”. Entonces, con la excusa dije “oye, pues si queréis al registrar... puedo, igual” (ríe) es que me hace gracia cómo lo hago, digo [con tono como si hablara a un niño] “igual registrando nos damos cuenta de que hay algo que se haga que resulta que funciona o que no, tal, y que no es todo así al azar” y digo “¿puede ser?, ¿puede ser que lo encontremos?” “¡Ah! pues puede ser que lo encontremos tal”, y digo “pues venga, venga, tal” (ríe) Yo llegué a casa muy contenta, diciendo “no me puedo creer que realmente piensen que lo que hacen influye muy poco, no me lo puedo creer”. Entonces, eh... como que tengo muchas esperanzas en lo del registro, no solo por el registro en sí, sino porque... a ver si de ahí tiro un poco a que ellas también se den cuenta de “es que cuando yo me comporto así o hago esta actividad de este modo, o a lo mejor en este grupo tiene unos efectos más de un tipo que de otro”. Porque yo creo que sí se tienen que dar cuenta lo que pasa es que nunca lo han pensado, no me puedo creer que no lo piensen.

M - Ya, pero cuando tú se lo dices tampoco te dicen “sí, sí, hombre, claro” [...] “hombre, evidentemente...”

I - No, no, no, no, no. No, para nada. De hecho, como... no entusiasmadas, pero “¡Ah, pues buena idea!, igual podemos encontrar algo ¡ah! pues sí, tal...”

M - ¿Y tú te sentiste satisfecha con, con esa intervención o...?

I - Sí, sí. Sí, muy satisfecha. [...] O sea, al final llegué a la conclusión de que si consigo hacer esto decente, espero que se vea la importancia de... de más que de un registro, como de tomar conciencia de lo que está pasando en clase ¿no? Y que ellas mismas dijeran “¡ah! pues igual estaría bien también martes y jueves”. Aspiro a que con esto le vean la necesidad, pero yo no lo explicité.

Entrevista a Inés 5 (12.11.2010 - 10:00)

Al igual que en el correo electrónico, Inés hace explícita la voz de su tutora –mediante discurso referido- como legitimadora de la realización de un registro en 4ºA, y se presenta como alguien que realiza una función de la cual la maestra no puede encargarse. Al narrar la conversación que tuvo con Lucía, podemos comprobar que Inés se sitúa claramente como asesora en la realización de esta práctica, tanto en el evento narrado como en el narrativo. En el evento narrativo, hace explícitos los objetivos que se marca (“tengo muchas esperanzas en lo del registro”, “aspiro a que, a que con esto le vean la necesidad”), presenta el registro como medio para favorecer la reflexión de las docentes (“a ver si de ahí tiro un poco a que ellas también se den cuenta”, “tomar conciencia de lo que está pasando en clase”), se diferencia de Lucía (“no me puedo creer que realmente piensen que...”) e incluso se muestra satisfecha con su intervención. En el evento narrado, se presenta como asesora ante Lucía, ventriloquizando un tipo de voz que reconoce como características de Teresa y de un buen orientador (hacer preguntas, proponer hipótesis, favorecer que los docentes tomen conciencia).

A su vez, haciendo discurso referido de las profesoras, muestra el posicionamiento de asesora y asesorada que tiene lugar entre ambas, así como el reconocimiento por parte de Lucía de la buena idea que ha tenido Inés. Por último, es muy interesante el tipo de conexión que establece entre la voz narrada y la narradora, haciendo explícito su extrañamiento ante el tipo de voz que ella misma adopta –y que le permite articular una posición de asesora- en la interacción con Lucía (“es que me hace gracia cómo lo hago”). Por lo tanto, comprobamos que horas antes de intentar hacer el registro en el aula, Inés presenta esa práctica como favorecedora para adoptar una posición de asesora y señala el reconocimiento y legitimidad que recibe tanto por parte de su tutora como de la maestra de 4ºA.

A modo de resumen, hemos visto que en esta primera fase de la trayectoria de identificación en 4ºA, Inés no se presenta como asesora de Lucía, pero sí hace referencia a un conjunto de prácticas que desea promover –reuniones con las docentes y observación en el aula-, y que potencialmente pueden facilitar la adopción de una posición de asesora en esta comunidad de práctica.

Fase 2: No puedo ser asesora en 4ºA

La segunda fase que hemos identificado en la trayectoria de identificación de Inés en 4ºA se caracteriza por la constatación de que, a pesar de las expectativas que tenía, no puede ser asesora en esta comunidad de práctica. Este tipo de posicionamiento lo podemos inferir a partir del análisis de su descripción de la relación que establece con Lucía, de la narración que hace de sus intentos de asesoramiento y de las conversaciones que hemos registrado entre Inés y Lucía.

Basándonos en nuestra interpretación de los datos, podemos identificar un incidente crítico que marca el comienzo de esta nueva fase de la trayectoria de Inés en 4ºA: el intento (fallido) de observación en el aula. Como ya adelantamos, Inés tenía la expectativa de realizar un registro en la clase, como recurso mediante el cual poder posicionarse como asesora, y ayudar a Lucía a reflexionar sobre su práctica docente. Sin embargo, como documentaremos a continuación, no consigue hacerlo, lo que la enfrenta a una situación en la cual tiene que debatirse entre dos posiciones, que se plantean como incompatibles entre sí.

Contando con el apoyo de Teresa y la propia maestra, Inés se propone hacer dicha observación el 12 de noviembre de 2010. Después de la clase en la que intentó hacer el registro, Inés tiene la siguiente conversación con Teresa, su tutora profesional.

I – O sea, no sé observar y participar en el aula a la vez

T – Claro

I – O sea, solo observo ¿verdad?

T – (inaudible)

I – Hoy lo he intentado ahora y no, no...

T – Si observas, observas.

I – Vale

T – Si participas, participas. Claro

I – Vale. O sea me dedico a una... eh

T – Sí. Te... si puedes y lo organizas con la tutora, decirle “hoy no voy a participar en nada, con lo cual no hagas mención a mi presencia”

I – Vale

T – Intentar incluso ponerte en un sitio estratégico ¿no?

I – Sí, es que... me estaba volviendo un poco loca.

T – No, no se puede. No se puede

I – ¿Y...?

T – Tú tienes que ver también si tu rol ya en la clase está muy definido, lo de registrar ya... (silencio) difícil lo veo

I – Hombre, yo desde el primer día me metí ya a hacer cositas, y sí que estoy intentando como participar un montón y me preguntan mucho y tal. Si yo digo “Oye, hoy no” igual... no sé, igual cuesta un poco

T – “Mira, que hoy voy a estar mirándoos para... anotar cosas” intenta no poner nunca un nombre, no poner nunca un tal, pero, pero lo tendrás que aclarar porque si no...

I – Vale

Tutoría con Teresa (12.11.2010)

En la conversación anterior, Inés se presenta ante su tutora como alguien que tuvo dificultades para hacer el registro en el aula. Teresa legitima su dificultad y le explica que no se pueden hacer las dos cosas a la vez -participar en clase y observar-. De hecho, hace referencia a que si su rol en la clase está muy definido, es difícil que haga el registro, lo que interpretamos como una presentación de dos posiciones del yo como incompatibles -profesora de apoyo y asesora²⁶-. Justamente después de esta conversación con Teresa, en una entrevista Inés me explica lo que ha sucedido en la clase, al intentar realizar el registro.

I - No lo sé, que al final he caído en quedarme solo con Manu [...] En ser la profesora de apoyo de Manu. He abandonado el registro, que mi idea inicial era eh... intentar hacer las dos cosas y, efectivamente, primero es que hasta se me ha olvidado, no es que lo haya abandonado, es que se me ha olvidado. He llegado, me he puesto con Manu y es que a los quince minutos he dicho “Ostras, que yo tenía que registrar”. Ha habido momentos en los que he dicho “A ver” que estaba un poco así diciendo “cómo puedo hacerlo” y...y al final he

²⁶ En el proceso de triangulación con los participantes, Teresa me transmite que ella no considera que las dos posiciones (de orientadora y profesora de apoyo) sean incompatibles, en la medida en que ambas implican formar parte de una red de apoyo dentro del aula. A pesar de tener en cuenta su valoración, mantenemos esta distinción debido a que la propia Inés percibe estas dos posiciones como incompatibles, al menos en ese momento de su trayectoria profesional.

decidido que no iba a registrar porque no podía. Y, ahora, me he encontrado con Teresa, se lo he preguntado, que no sé cómo hacerlo a la vez y me ha dicho que, claro, que hacerlo a la vez es muy difícil y que... no. Que tiene que ser dedicación exclusiva un día a observar, pero que lo consulte con Lucía porque si yo ya tengo un rol muy establecido o muy participativo y va a ser un problema que yo esté un día entero sin participar callada, y los chavales no saben qué está haciendo Inés, que igual... igual ya no puedo hacerlo.

M - Y tú, ¿cómo lo ves eso?

I - ¿Que no pueda hacerlo?

M - Sí.

I - Eh..., yo quiero hacerlo, o sea, creo que es importante. [...] Si resulta que cambia un montón la dinámica pues.... habrá que hacerlo de algún modo, no que sea un registro tan sistemático, y tan exhaustivo, si no más de... pues como, igual que al final de cada clase hacernos unas notas de cómo ha ido la clase en concreto con estos dos chavales.

Entrevista a Inés 5 (12.11.2010 - 13:30)

A pesar de que horas antes se presentaba como asesora en lo relativo a la observación en el aula, podemos comprobar que, después de intentarlo en la clase, señala las dificultades que ha tenido para desempeñar dicha práctica y hace referencia a la imposibilidad de hacer simultáneamente el registro y seguir participando en la clase, haciendo discurso referido de la conversación que tuvo con Teresa al respecto.

Al finalizar esta entrevista, ofrecí a Inés mi colaboración para -en caso de que finalmente decidieran que ella no podía hacer el registro- realizar yo misma esa tarea, aprovechando el papel que tenía adquirido en el aula como observadora. Como narra en los siguientes fragmentos, Inés vuelve a hablar con su tutora, llegan a la conclusión de que no puede realizar ambas tareas a la vez, y aceptan mi ofrecimiento.

Pillé a Teresa y le comenté lo del registro. Le dije que en el caso de que yo ya no pudiera registrar tú te habías ofrecido, un poco también como agradecimiento, a registrar. Le pareció una idea fenomenal y lo agradeció mucho porque hablándolo llegamos a la conclusión de que yo ya no iba a poder registrar pasando desapercibida sin que ellos se extrañaran en por qué no estaba ayudándoles como siempre. [...] Te mandaré mi propuesta de plantilla de registro que voy a revisar porque no me funcionó bien y lo vemos el lunes, ¿te parece?

Correo electrónico de Inés a investigadora 7 (13.11.2010)

I – Oye, Lucía, ¿te acuerdas lo del registro que te dije?

L – Sí

I – Me cuesta un montón. Lo he hablado con Teresa y me ha dicho “es que si ya estás tan met...” bueno, “dos cosas a la vez no puedes hacer”. Incluso si solo me dedicara a registrar,

eh... ellos ya, ellos ya están acostum, o sea, ya el rol que he cogido yo no es el de estar quieta.

Entonces, es muy difícil.

Asesoramiento Inés - Lucía 2 (15.11.2010)

Nuestra interpretación de este conjunto de datos es que no solamente se están negociando las prácticas concretas que Inés puede o no realizar, sino más bien el tipo de posicionamiento que puede reivindicar en esta comunidad de práctica. Esta interpretación es coherente con la idea de que la participación en determinadas prácticas puede facilitar o restringir la adopción de ciertas posiciones del yo, con lo cual acordar que no se puede realizar una práctica va de la mano con la decisión de que hay determinadas posiciones del yo que no son susceptibles de ser ejercidas por parte de Inés. Además, comprobamos que la observación -práctica legítima para un asesor, como hemos argumentado- se opone constantemente a la participación en la clase, actividad que, tal y como se describe en estas interacciones, se asocia con las funciones de un profesor de apoyo. Este hecho contribuye a mantener el problema asociado a la incompatibilidad de las posiciones de asesora y profesora de apoyo, con el cual Inés ha tenido que convivir desde incluso antes de comenzar a participar en esta comunidad de práctica.

Complementariamente a la interpretación de Inés y a nuestros análisis, es la propia Lucía quien -en la entrevista que le realicé- identifica la situación del registro en el aula como el principal intento de asesoramiento por parte de Inés durante sus meses en 4ºA, y reconoce que se trata de una tarea incompatible con el rol que Inés ya tenía adquirido dentro del aula, como profesora de apoyo.

Como venimos argumentando, este incidente supone un punto de inflexión en la trayectoria de identificación de Inés, y da comienzo a una nueva fase en la cual la orientadora novel asume que no consigue ejercer una posición de asesora en 4ºA.

Otro de los objetivos que Inés se había propuesto en esta comunidad de práctica era promover reuniones periódicas de coordinación con Lucía y Bea. Para ello, la orientadora novel intenta convocar reuniones con las profesoras, muchas de las cuales fueron canceladas o pospuestas. En las pocas ocasiones en las que sí consiguió reunirse con las maestras, Inés percibe que éstas la posicionan como aprendiz en estos encuentros, mientras que ella desea adoptar una posición de asesora, mediante la cual les ayude a reflexionar sobre su práctica docente, y les haga ver la importancia de estar coordinadas.

I - Me da la sensación de que a Lucía la agobio un poco o, por lo menos, no me comprende... del todo.

M - ¿Sí?

I - Sí, porque, a veces, cuando hago por ejemplo la reunión esta con Bea de ayer ¿no? Con Bea, Denis y tal, era como “bueno Inés, pregunta”, o sea es como si soy la única interesada en saber ¿no? entonces digo “bueno, pues venga, yo empiezo a preguntar”. Todo giraba en

torno a... un poco los caprichos que tiene Inés por saber. [...] Y que luego yo creo que salen cosas muy buenas, y yo creo que ellas verán “Ah, pues está bien que hablemos las tres, y si está Denis, pues las cuatro”, pero inicialmente yo creo que no lo ven... aunque dicen que sí, yo creo que no ven la necesidad mucho... porque es que si no ellas también preguntarían. Es como “Bueno, Inés ¿qué quieres saber?”

Entrevista a Inés 5 (12.11.2010)

I – Entonces, esta semana no hemos tenido esa reunión. Ha sido... ha sido un poco...

M – ¿Que estuvisteis solo Bea y tú?

I – Pero ni siquiera. O sea, sí me la encontré y... y digo “Ay, vamos a reunirnos” y dice “No. Es que Lucía está en formación” y digo “Ah ¿otra vez? tal” y dice “Sí, es que los jueves hay formación”. “Pero si nos habíamos reunido un jueves”, “Sería igual alguno que no tuvo, pero todos los jueves va a tener formación”. [...]

M – ¿Y cómo lo veía Bea?

I – No le ve tanta importancia [...] De hecho, ha vuelto a ser un poco lo mismo. “Pues no sé, Inés, pues es que yo no he estado casi en clase, porque me he ido de excursión y tal, pues no te puedo contar nada” o sea muy de... de ella para mí.

Entrevista a Inés 9 (26.11.2010)

Este posicionamiento como aprendiz y el rechazo a que Inés adopte una posición de asesora lo podemos comprobar asimismo en el análisis de las interacciones que tienen lugar entre Lucía y la orientadora novel. Las tres conversaciones que tenemos registradas durante esta fase tienen algunas características comunes, que permiten caracterizar este tipo de posicionamiento.

En primer lugar, en lo que respecta al dominio interactivo (ver Anexo 5), comprobamos que en todas las ocasiones es Inés quien inicia la interacción y Lucía es quien la finaliza. En relación con el dominio temático vemos que en las tres interacciones es Inés quien mayoritariamente inicia los temas de conversación -en general, preguntando algo, planteando un problema o haciendo una sugerencia- y Lucía quien concluye los temas en prácticamente todas las ocasiones -principalmente, interrumpiendo para hacer otra cosa o quedándose en silencio-. Consideramos que estos datos, tomados en conjunto, podrían estar indicando el intento por parte de Inés de propiciar situaciones de asesoramiento, y el rechazo sistemático de Lucía de adoptar una posición de asesora.

En segundo lugar, mediante el análisis de las conversaciones comprobamos que los comentarios de Inés son sistemáticamente ignorados o rechazados por parte de Lucía. De todos los eventos que identificamos en las tres conversaciones que tienen lugar durante esta fase, solo hay dos en los cuales Inés intenta adoptar una posición de asesora ante Lucía. En ambos casos es llamativo el uso que se hace de Teresa, como recurso para transformar el posicionamiento. En uno de los casos, como vemos a continuación, Inés intenta sugerir a la maestra que propicie la reflexión de los alumnos sobre

el sentido de las normas de clase y la posibilidad de modificarlas, ante lo cual Lucía plantea continuamente obstáculos. En este contexto, Inés hace discurso referido de Teresa, lo cual podría estar siendo utilizado como un recurso para legitimar su sugerencia.

I - Que decía, pensaba.... Digo, en la Asamblea lo que se puede es... como refrescar esto de “oye, que lo tenemos ahí olvidado” [el libro de normas de clase] y... y un poco como decir “es que en inglés, aunque no sean las mismas, hay normas” (Silencio) Y que si hay que modificarlas o algo...

L – ¿Pero cómo?

I - Mmm...Pues no lo sé, yo creo que igual viendo como “Oye, las normas que hicimos ¿os acordáis de cuáles son? Tal ¿Creéis que sirven? ¿Hay que cambiarlas?” Dirán “Sí, todo va bien, tá, tá, tá”, probablemente ¿no? Pero.... O sea, un poco como tirando de... “¿realmente sirven?, ¿están surgiendo efecto? Porque si no están surgiendo efecto, hay que cambiarlas”. Lo que pasa es que, claro, yo por lo menos no las cumplo, yo soy la primera. Consecuencia: nota en la agenda.

L – Claro, pero es que lo han hecho ellos

I – Claro, pero igual lo que podemos hacer... ¿Esto lo decían ellos?

L – Sí

I – Entonces igual... entonces igual aquí se puede sacar un poco el debate de que parece que a esto no le dan mucha importancia. Es como refrescar aquí que le dan mucha importancia, pero igual... rebajar un poco la consecuencia, porque si no (ríe) están todos expulsados. O sea, como consecuencias que sean más, que se puedan hacer... (Silencio, Lucía no interviene) O sea, no sé cómo lo hacéis vosotros. O sea, ¿vosotros ponéis esto [la norma] y ellos esto [la consecuencia]? o...

L – No, todo lo ponen ellos.

I – O sea, a mí Teresa me decía “lo de las normas tiene que ser algo vivo”, pues algo vivo de que igual una norma que al principio de curso es necesaria porque....

L – Claro, sí, sí. [...] Una norma era no dar portazos, pero no daban portazos. Entonces se les ha quitado. [...] Pero si quieres, yo qué sé, plantéalo tú (inaudible) plantéalo con ellos, ¿sabes? como figura externa

I – Vale, vale, guay.

Asesoramiento Inés - Lucía 1 (12.11.2010)

Vemos en la transcripción que solo cuando Inés “trae la voz” de Teresa a la conversación es cuando Lucía deja de plantear problemas e incluso sugiere a Inés que sea ella quien proponga esta cuestión a los alumnos de 4ºA. A pesar de que la referencia a Teresa contribuye a que Lucía tome en consideración el problema que Inés está planteando, comprobamos que la posición en la cual la

maestra la coloca no es de asesora –sino más bien de profesora de apoyo- y hace explícito que ella es una “figura externa” a la clase.

Una semana más tarde tiene lugar la segunda situación en la que la referencia a Teresa es utilizada durante las conversaciones como un recurso para transformar los posicionamientos entre la maestra y la orientadora novel. En esta ocasión, Inés le comenta a Lucía una actividad que realizó la profesora de inglés con los alumnos de 4ºA (debían copiar un comic, incluida la frase en inglés que había en él) y comparte con ella su opinión acerca de la poca utilidad del modo en que fue planteada la tarea. Según nuestra interpretación, se trata de un comentario que permite a Inés posicionarse como asesora, en la medida en la que está analizando un proceso de enseñanza-aprendizaje, está mostrando conocimiento sobre la potencialidad de una actividad determinada y está planteando la pertinencia de repensar la actividad. Además, como recurso para adoptar esa posición de asesora utiliza la expresión “hay que darle una vuelta”, que es habitualmente empleada por Teresa en contextos de asesoramiento.

I – Claro, yo lo que digo, yo decía “hombre, un comic puede ser muy potente. A través de un comic tú puedes, si te lo curras, puedes trabajar muchas cosas. Pero, claro, así... se están aburriendo porque están haciendo exactamente lo mismo” y yo digo “¿Pero es necesario copiar la misma frase?” y me dijo la profe de inglés “sí, quiero que aprendan esa frase”. Y, tá, tá, tá. “Is it...” Y tá, tá, tá. De una manera que ellos... (silencio) No sé, hay que darle una vuelta al tema

L – Pero yo ahí no puedo hacer nada ¿Qué tengo que hacer yo ahí?

I – Bueno, no sé, yo...o sea, yo hablé, a mí me da como cosa decirle “es que esta... esta actividad...”

L – Yo no puedo llegar “oye”

I – Claro, claro.

L - ¿Sabes? Tú habla con Teresa. Yo no sé, yo no sé lo que hay que hacer, pero... yo, yo ahí no me veo capaz

I – No, vale, vale, sí, si te lo cuento [...]

L – Yo no puedo llegar y decirle “Oye, mira, dale una vuelta”. Es que no es que le dé una vuelta, es que eso no se puede hacer

Asesoramiento Inés - Lucía 3 (19.11.2010)

Lucía claramente se des-responsabiliza de la actuación de la profesora de inglés y hace ver a Inés que no puede hacer nada al respecto. Además, le sugiere que lo hable con Teresa, mediante lo cual no reconoce a Inés como asesora en esta comunidad de práctica y enfatiza su posición de aprendiz.

En la línea de lo que llevamos argumentando, durante esta fase Inés hace explícito que no consigue posicionarse como asesora ante Lucía, explicándolo principalmente como consecuencia de su propia inseguridad y de la “coraza” y falta de predisposición por parte de la maestra.

I – No me siento aún segura como para... aunque sea algo de que en el contenido esté segura. [...] Pero incluso aunque me preguntaran “explica lo que es comer”... eh... me cuesta, no me siento...cómoda aun haciendo...haciendo eso.

M - ¿Y crees que es más por la relación con Lucía?

I – No. Y también por... o sea, es un poco la relación y es yo cómo me percibo a mí misma, cómo, cómo valoro yo mis iniciativas y mis pensamientos. O sea, aún los estoy como valorando un poco como “bueno se me ha ocurrido esto, tal”, yo creo que Teresa no es “bueno, se me ha ocurrido esto”, yo creo que Teresa es “mira, llevo veinte años viendo algo parecido y realmente sobre esto pienso esto. Pues lo voy a decir”. Yo aún no estoy segura [...]

M - ¿Qué diferencias ves en el trato entre Lucía y Vero, en tu relación con ellas?

I – [...] Yo creo que Lucía tiene como más coraza, está más protegida, o sea, se está protegiendo más que Vero. [...] Lucía eso no te lo pregunta, luego yo se lo cuento, o sea yo le sugiero pero no porque me pregunta ella. [...] Bueno, y luego, a nivel de asesoramiento, a nivel de.... a nivel de asesoramiento, yo creo que con Vero me va a ser más fácil [...] Entonces yo creo que con ella va a ser más fácil fijar huecos para pensar juntas que con Lucía. Yo, con Lucía me está costando más, o sea, Lucía no me está poniendo gran oposición pero, bueno, me está costando más.

Entrevista a Inés 7 (16.11.2010)

En los anteriores fragmentos se ilustra cómo uno de los recursos que utiliza Inés para negociar significados sobre sí misma como asesora es mediante la diferenciación respecto a Teresa, quien –en opinión de Inés- representa la corporeización de los significados que articulan su modelo de identidad profesional. Así, ella se presenta a sí misma en la entrevista como alguien inseguro, mientras que a su tutora le atribuye mayor conocimiento, experiencia y seguridad al conversar con los docentes y hacerles propuestas de intervención.

Por otra parte, en el contexto de la entrevista, le ofrezco otro recurso para definir su relación con Lucía, que consiste en que la compare con la relación que tiene con Vero, la profesora de Proyecto Artístico con la que ese mismo día había comenzado a trabajar. Al hacerlo, señala diversos aspectos en los que ambas docentes se diferencian. Para los objetivos de este capítulo, resulta relevante destacar que Inés describe a Lucía como alguien que adopta un posicionamiento de distanciamiento respecto a Inés (“tiene como más coraza, está más protegida”), al tiempo que no la percibe como alguien que puede ayudarla, ni comparte con ella sus inquietudes. Es interesante señalar que, a diferencia de lo que sucedía dos semanas antes, cuando Lucía sí posicionaba a Inés como asesora y

ella rechazaba la posición -aludiendo a su falta de conocimientos-, en este momento de su trayectoria es la propia Inés quien aspira a ejercer esa posición, a pesar de no conseguirlo.

Fase 3: Estoy mejorando mi relación con Lucía, aunque necesito más reconocimiento

Después de la fase en la que Inés se presenta como alguien que no consigue ser asesora en 4ºA, comienza una nueva etapa de su trayectoria que se caracteriza por dos aspectos relacionados. Por un lado, afirma que está transformando su posición dentro del aula, y mejorando su relación con Lucía. Por otro lado, indica que desearía recibir más reconocimiento por parte de la maestra ante las aportaciones que le hace.

Como indicamos en la gráfica 5, según nuestra interpretación de los datos, el cambio en los posicionamientos que identificamos en esta nueva etapa está favorecido por dos acontecimientos que tienen lugar en el II Seminario de Reflexión sobre el Prácticum. Por un lado, como ya hemos desarrollado en el capítulo 4, en este Seminario se hace referencia por primera vez a la cuestión de las relaciones de asesoramientos y se empieza a negociar explícitamente el significado de los conceptos de simetría y asimetría. Como comprobaremos en las próximas páginas, a partir de entonces este significado empieza a ser utilizado por parte de Inés como una herramienta mediadora para describir, analizar y dar sentido a su experiencia en 4ºA.

Por otro lado, se trata del Seminario en el cual, después de que Inés hiciera una presentación general del colegio Andersen y de su papel en él, Claudia le recuerda que ella no es docente, sino orientadora.

C - Entonces yo lo que veo en tu caso, Inés, pero que lo seguiremos viendo con más detalle, es que en tu caso hay, al menos me parece a mí, dos planos muy distintos. Y es que tú puedes utilizar todos los conocimientos del Máster para mirar ese centro como un centro inclusivo. Pero se te puede ir la energía ahí. Y en realidad para mí lo más importante es que tu puesto profesional es el de orientadora. No sé si me explico. O por lo menos, piensa en el sistema de orientación y que por tanto tienes que hacer un análisis desde la orientación, desde el asesoramiento ¿Me explico? Es que se te puede ir la cabeza a la inclusión

I – Vale

C – Entonces, me parece muy bien. Pero tú o mantén los dos planos, pero sé consciente de que tienes dos planos: el plano de la inclusión y el plano de asesoramiento. Que podrías haberlo visto aunque en ese centro no hubiera alumnos con discapacidades ¿Me explico? Entonces, tu puesto profesional es el de una persona que orienta en un centro inclusivo. O sea, con estas características. Pero es la orientación. No eres una docente. [...] La inclusión es un plano, es un plano. Pero está el otro plano, está el otro plano. Y tú has intervenido como

orientadora. Por eso estás en este grupo de asesoramiento, no estás en el de discapacidades, no sé si me explico.

II Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (23.11.2010)

La profesora del Seminario posiciona a Inés como orientadora en su centro –posición que diferencia explícitamente de la de docente- y le sugiere que realice los análisis e intervenciones desde ese rol profesional. En la entrevista posterior al II Seminario, yo hago discurso referido del comentario que le ha hecho Claudia en relación con su posición profesional, pidiéndole que dialogue con esa voz.

M – Y luego, otra cosa que me apunté de Claudia que... esto sí te lo comentó a ti... era cuando estabas contando esto del eje de la inclusión dijo “Ya pero es que tú no eres docente”. ¿Eso te hizo pensar algo?

I – ¡¡Hombre!! (ríe)

M – Cuéntame

I – Yo no soy docente, pero en 4º de Primaria quieren que sea docente. (Ríe) Si, dije “Ya...” Pensé “Ya, eso lo digo yo también y Andrés”. (Ríe) Pero bueno, no... me hizo pensar efectivamente, reafirmarme en “Bueno, yo he entrado en esa clase como profe de apoyo, pero estoy como transformando mi papel. Y yo creo que lo estoy transformando bien, porque estoy aportando cositas, eh.... Creo que estoy manejando la relación bien, no se está sintiendo violenta y tal”. Pero, es que yo no soy una profe... vale que de cara a los chavales, yo creo que de cara a los chavales en mi trabajo con ellos directo soy una profe. Pero en mi trabajo de detrás... eh... no soy una profe, no debería. Y aspiro a no serlo, aunque bueno... eso va a ser un proceso un poco largo, pero...

Entrevista a Inés 8 (23.11.2010)

Vemos que Inés, probablemente legitimada por el reconocimiento por parte de Claudia, comenta en la entrevista que está transformando su posición en esta comunidad de práctica. A diferencia de lo que sucedía en la anterior fase –cuando señalaba que no era capaz de posicionarse como asesora en 4ºA- en este momento de su trayectoria reconoce que está consiguiendo cambiar su posicionamiento, manejar bien la relación con Lucía e insiste en que ella no es ni aspira a ser profesora en esta clase. En esta misma línea, como vemos a continuación, Inés se refiere a su mayor seguridad, a su mayor competencia, y a la mejor predisposición que percibe por parte de la maestra.

I – O sea, en 4º de Primaria también me está pasando lo mismo y es porque me estoy sintiendo más segura.

M - ¿Por qué?

I – Eh... no sé, por la, como que la relación con los chavales que estoy construyendo es, es muy bonita [...] Entonces, bueno, como que la relación que estoy construyendo con ellos me gusta, y con Lucía... también. Porque creo que Lucía empieza a quitarse un poco como

algunas defensas o... más que algunas defensas, como que empieza a ver que también puedo proponer cosas que también pueden ser interesantes. O sea yo creo que el que yo participe... ehh... es...o sea, influye, sigue influyendo mucho el que me sienta competente en el contenido, pero mucho la relación que estoy estableciendo, la relación de “bueno, puedo tener buenas ideas”. Un poco eso, la cosa de “puedo tener buenas ideas”.

Entrevista a Inés 8 (23.11.2010)

Días más tarde, Inés vuelve a referirse en otra entrevista a la relación que está estableciendo con Lucía y con Bea. Vemos a continuación que, si bien afirma que su relación está mejorando con ambas docentes, también encuentra algunas dificultades.

I – Yo creo que es un equilibrio que lo tengo que conseguir yo...porque soy la interesada, a ella [Bea] le da igual, soy yo la interesada. Hay que buscar el equilibrio ahí entre “fenomenal que colaboremos, fenomenal que potenciemos la relación” son como dos cosas que quiero, pero también que me reconozca un poquito. Un poquito me reconoce, eh, pero un poquito más.

M – Y eso, por ejemplo, ¿notas que también te pasa con algún otro, con algún otro profe?

I – Me pasa un poquito con Lucía. Un poquito, pero cada vez menos. Y... yo creo que con nadie más. Fíjate. Sí, me pasa

M - Te pasa ¿Y por qué crees que te pasa con Lucía?

I – Pues yo pensando en qué hago yo para que pase, yo creo que es lo mismo que con Bea.

M – Esta actitud...

I - O sea, mi acercamiento, mi actitud de acercamiento de... pues, porque como había necesidades que he intentado ir creando yo, o sea, necesidades de “vamos a reunirnos y hablar”, [...] En la manera de crearlas, igual lo estoy haciendo mal yo. O sea, las estoy creando desde... o sea, “es un capricho mío”, o sea, es... “para que yo lo entienda, para que tal”. Y en realidad, es “para que yo lo entienda y porque yo creo que pensándolo vamos a mejorar” ¿no? Pero esa segunda fase no se la enseño. Solo le enseño la de “para que yo lo entienda, para que yo lo entienda, para que yo lo entienda”. Entonces, yo creo que hay cosas que se están quedando en “para que Inés lo entienda”. [...] O sea, sí que es verdad que cuando me están explicando cosas, aunque sea para que yo lo entienda, intento meter un poco de “Oye ¿Y esto lo hemos pensado? Oye ¿y esto por qué?” O sea, intento como que... que esos momentos sean también de reflexión por su parte, no solo “te explico lo que estamos haciendo”, sino también “pienso lo que estamos haciendo”.

Entrevista a Inés 9 (26.11.2010)

Hay, al menos, tres cuestiones que queremos destacar de los anteriores fragmentos. En primer lugar, advertimos que Inés se atribuye a sí misma tanto las causas como la capacidad de provocar cambios en el posicionamiento con las docentes (“es un equilibrio que lo tengo que conseguir yo...porque soy

la interesada”; “yo pensando en qué hago yo para que pase”; “En la manera de crearlas, igual lo estoy haciendo mal yo”; “Pero esa segunda fase no se la enseño”). Según nuestra interpretación de los datos, este tipo de atribución causal está indicando la asimetría que intenta ejercer con las maestras, así como la agencia que tiene en el establecimiento de una relación de asesoramiento.

En segundo lugar, vemos que en el evento narrativo -la entrevista- se posiciona como asesora, presentándose como alguien que favorece la reflexión de las docentes sobre su propia práctica, que puede contribuir a generar mejoras en el aula y que crea necesidades a las profesoras que no tenían previamente. Todos estos significados con los que se define a sí misma –en el contexto de la entrevista- son coherentes con un modelo de identidad concreto, cercano a un asesoramiento colaborativo. De este modo, al referirse a la transformación de la relación con Lucía, no solo se empieza a posicionar como asesora, sino también como un tipo concreto de profesional, que ventriloquiza de los modelos socio-histórico y locales, y que reconoce corporeizado en su tutora profesional.

En tercer lugar, Inés hace explícito que si bien está mejorando la relación con las profesoras, todavía no consigue que reconozcan sus aportaciones todo lo que ella desearía. De este modo, la orientadora novel se refiere al equilibrio que quiere alcanzar entre el establecimiento de una buena relación y el reconocimiento de sus aportaciones como asesora, discurso que está presente en el modelo de identidad socio-histórico (dimensiones cálida y fría en el proceso de asesoramiento), como hemos desarrollado en el capítulo 3.

La cuestión del reconocimiento es tematizada por parte de Inés durante esta fase de su trayectoria, a partir de una situación concreta en la cual Inés identificó la falta de reconocimiento explícito de sus aportaciones, por parte de Lucía. En concreto, se refiere a una dinámica que Inés le había sugerido incorporar en el aula, que consiste en que todos los alumnos deben decir una característica positiva de un compañero concreto.

I – Yo creo que hay algunas cositas que apporto, que si las saben reconocer... Es que, tía, el otro día me quedé un poco flipando. Lo de... lo de decir halagos a una persona. Yo juraría que, pero claro ya mi inseguridad me vence, pero yo juraría que eso fue una idea que salió de mí. [...] Entonces, el otro día pues llegó una PT a clase, a por Amanda. Entonces, justo estaban diciendo cositas buenas a Amanda o algo así... no sé cómo fue. El caso es que ella vino a preguntarnos “oye, ¿qué estáis haciendo?”. Entonces, Lucía empezó a explicarlo como si fuera una cosa de ella, una idea que había tenido ella, que estaba todo pensadísimo, no sé qué, tá, tá, tá. [...] Entonces, fue como “ostras, si eso... fue una idea mía”.

M – Fue una idea tuya.

I – Digo “¿se le ha olvidado?, ¿o es como que su subconsciente la intenta proteger? No, no vaya a ser que tengan buenas ideas estas personas, que son mías”. Me quedé un poco como diciendo “ostras, qué bajón”.

M – ¿Por?

I – Pues porque me hubiera gustado que me lo reconociera.

Entrevista a Inés 9 (26.11.2010)

Vemos que a pesar de que Lucía sí incorpora en el aula la propuesta de Inés, no reconoce explícitamente su autoría, tal y como la propia Inés vuelve a explicar semanas más tarde.

I - Y luego hay algunos... yo qué sé, hay algunas cositas que digo yo que sí que he ayudado... aunque luego (ríe) haya un cambio de autor.

M - ¿Aunque qué?

I – Haya un cambio de autor. Estoy pensando en lo del tema de la asamblea, de los elogios a un chaval (ríe). Ahí hay un proceso de memoria... cómo nos sesga la memoria de “no, esto lo dije yo, ya está, ha sido idea mía” ¿no? O sea yo creo que he hecho aportes, yo creo que he hecho aportes.

M – Porque... me decías la otra vez que te... que te parece mal que no te lo haya reconocido, cuando pasó esto “no, es mi idea, no sé qué” ¿te parece mal?

I – Sí

M - ¿Por qué te parece mal?

I - Bueno es que realmente yo creo que ella realmente cree que ha salido de ella.

M - Pero, ¿por qué te parece mal?

I - Pues me parece mal pues porque.... Jój, pues para mi autoestima (ríe). No sé... yo intento reconocerle a los demás las cosas que... y yo creo que los demás tienen que intentarlo también. No, es pura emoción. Es como... supongo que además, aparte de lo que me aporta a mí, que me aporta un poquito de subidón de “oye, qué bien, le ha parecido una buena idea, lo estamos llevando a cabo y están saliendo cosas bonitas”, yo creo que ayudaría mucho a que ella dijera “¡jój! Pues Inés tiene buenas ideas, puede aportar cosas, no es solo lo que yo le diga”.

Entrevista a Inés 11 (14.12.2010)

Como vemos en los anteriores fragmentos, al volver a referirse a esta cuestión, le pregunto a Inés por qué considera que es un problema que Lucía no reconozca que la aportación ha sido suya, ante lo cual se refiere principalmente a cuestiones emocionales y de su “autoestima”. Continuando con esta conversación, yo propongo a Inés que se compare con Teresa o con su modelo de orientador ideal, como recurso a través del cual propiciar que siga negociando significados sobre sí misma en relación con la falta de reconocimiento que advierte por parte de Lucía.

M - Vamos a poner a Teresa como ejemplo prototípico de “excelente orientadora”, por lo que tú dices... ¿Tú crees que a Teresa, a ella, le emociona más que un profe le diga “¡mira qué idea que has tenido!” cuando ella le sugiere algo o “qué bien esta idea que me has sugerido que ha funcionado”? ¿O prefiere que algo que Teresa sabe que ha sugerido ella a un profe, el profesor diga “mira lo que se me ha ocurrido”...?

I – Que lo incorpore él....

M –...que lo incorpore. Que sea tal nivel de simbiosis que el profe diga “es que fue una idea mía. Fíjate, es que ya me olvidé que me lo dijiste tú porque me lo apropié de tal manera que...” ¿qué crees que a ella le emociona más en ese sentido, le impacta más o le gusta más?

I – (silencio) Es que no puedo pensar, o sea, solo puedo pensar en lo que siento yo. No puedo pensar lo que sentiría mi... orientadora perfecta.

M - ¿Crees que la prioridad de un orientador o que tu prioridad en el futuro, cuando seas una excelente e incomparable orientadora, es que la gente le reconozca su trabajo? ¿O llegar a ayudar de tal manera que los profes se apropien? [...]

I - Hombre yo supongo que lo segundo. Pero yo estoy en el primer punto (ríe)

M – Vale, ¿por qué crees que hay esa diferencia? ¿Por qué crees que Teresa igual prioriza lo segundo y tú lo primero?

I - Mmmmm, yo supongo que.... a ver, yo supongo que...esto es como muy metafórico, pero es como cuando se busca mucho fuera es porque estás más vacío por dentro ¿no? Entonces, en este caso, a nivel de cómo me siento yo como profesional, estoy como mucho más vacía dentro, entonces necesito más lo de fuera. [...] Creo que hasta que yo no... esté tranquila conmigo misma pues tendré mis dudas y tal, y siempre sufriré. Pero bueno, necesito aún llenar un poco más para poder, para poder, eh... sí, como para poder necesitar menos lo de fuera. O sea, yo creo que lo de fuera siempre es, siempre es, bueno, por supuesto bonito y emocionante. Y que incluso a Teresa que lleva treinta años de experiencia, seguro que...seguro que también, seguro que le emociona también el que en algún momento le digan “oye gracias por... ofrecerme, pues yo que sé”, “gracias por aquella reunión que tuvimos, por hablar de este tema” o “gracias por lo que sea”, o “oye, qué interesante”, estoy segura. Pero que no es prioritario también estoy segura. Pero bueno, sí, yo creo que hoy por hoy necesito... pero es diferente porque por ejemplo con Vero en clase hemos tenido como ideas entre las dos, decisiones entre las dos y no me lo ha reconocido explícitamente de “oye, qué buena idea”, o no lo ha dicho, pero yo lo he sentido. O sea, es más de sentimiento, no es eh... eso, no es que lo digan. Pero bueno, supongo que en la línea de que el orientador intente como dotar al centro, y a todos los (inaudible) del centro ¿no?, pues esta capacidad de reflexión, de que ellos mismos se...pues eso, organicen cosas, las piensen, las mediten, no sé qué tal, tal, tal. Oye, pues cuanto más les das, en todos los sentidos y que se apropien de tus ideas pues... pues mejor. Pero bueno, a mí me queda tan a años luz, yo no me siento aún, no

lo sé, no... Hoy por hoy me sigo sintiendo, o sea sigo agradeciendo el sentimiento de “he aportado algo”, ya sea porque me lo digan, o porque yo lo sienta.

Entrevista a Inés 11 (14.12.2010)

De la anterior transcripción queremos resaltar varias cuestiones. En primer lugar, cuando en la entrevista yo propongo a Inés dos opciones -reconocimiento o apropiación- para que indique cuál considera que debe ser prioritaria para un orientador, estoy ventriloquizando dos modelos de identidad y pidiéndole que se posicione al respecto. En concreto, sin hacerlo explícito, le estoy pidiendo que elija entre significados asociados a un orientador colaborador (que busca el traspaso de control, el empoderamiento de los profesores) o uno con rol de experto (que reivindica su protagonismo en el proceso de asesoramiento).

En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, ante mi propuesta de que intente comparar los significados de su modelo de identidad (caracterizados mediante “el orientador ideal” y Teresa) y los de sí misma como orientadora, Inés hace explícita la fuerte distancia que existe entre ambos (“a mí me queda tan a años luz”). De este modo, se define a sí misma mediante la diferenciación de su modelo de identidad profesional, en lo relativo a la necesidad de reconocimiento de sus aportaciones en esta comunidad de práctica.

En tercer lugar, para explicar su necesidad de que Lucía reconozca sus sugerencias, utiliza una metáfora que consideramos muy relevante en términos identitarios. Así, Inés identifica que su necesidad de reconocimiento está relacionada con su propia percepción de sí misma como profesional. Interpretamos que, dado que aún se siente insegura en su posición de asesora, tiene la necesidad de que esa posición sea reconocida y legitimada por sus interlocutores.

Por último, Inés se refiere a la importancia del reconocimiento matizando que no considera necesario que éste sea explícito, sino que “es más de sentimiento”. Interpretamos este comentario como una evidencia que nos permite apoyar la distinción entre el reconocimiento declarado y ejercido, cuestión que desarrollaremos ampliamente en el capítulo 6 y en las conclusiones de la tesis. Aquí solamente queremos destacar el hecho de que Inés no siente que sus propuestas como asesora sean suficientemente reconocidas por parte de Lucía, ni de manera explícita ni implícita.

Hasta ahora hemos documentado el modo en que Inés describe –en el contexto de las entrevistas- la mejor relación que está estableciendo con Lucía y sus intentos por transformar su posicionamiento hacia uno de asesora y asesorada, a pesar de la falta de reconocimiento que percibe por parte de la maestra. Como explicaremos a continuación, también podemos encontrar dichas características de esta fase de su trayectoria en el análisis de las interacciones que tienen lugar entre Lucía e Inés.

A diferencia de lo que sucedía en la anterior fase, en este momento de su trayectoria Inés intenta adoptar ante Lucía una posición de asesora con bastante más frecuencia, y no solo bajo la legitimidad

de la voz de Teresa. Sin embargo, esta posición de asesora no es aceptada ni mantenida por parte de la maestra, quien sistemáticamente rechaza sus comentarios, los ignora, cambia de tema o bien dice que ella ya lo había pensado. Ante este rechazo, en ningún caso Inés intenta reivindicar su posición, sino que simplemente renuncia a la posición de asesora e inicia un nuevo tema. Ilustramos a continuación este proceso con algunos extractos de las interacciones entre Lucía e Inés.

L - Pero claro, o sea, es que tú das una instrucción de un juego y [Manu] nunca las coge, nunca las coge.

I - Claro, es que yo pensaba, es que son muchas pequeñitas normas y entonces se pierde.

L - No sabe...

I - Hay como que pautárselo mucho...

L - [Interrumpe] Pasa, para no ser diferente.

I - Claro, imagínate, si es diferente hasta en un juego, o sea, el pobre, qué depresión. Pero, pues... no sé. Yo pensaba, es que no he sabido hacerlo. Digo, igual, si nos diera tiempo entre chaval y chaval como hacer, tomar nota de cuáles son las frases que dice... Porque igual sí ha entendido las normas, pero no se ha quedado con la información.

L - Pero me he pasado una hora entera haciéndolo así de prisa y corriendo. Imagínate de la otra manera. Es que no terminamos el juego en una hora. Y así ya se pierde... [...] No entiende qué hay que hacer

I - Joé... es que me ha dado pena porque digo "¿qué puedo hacer?" pero no, no he sabido (silencio) Bueno...

L - Yo, eh... tampoco. (Silencio) [Cambia de tema: habla de fechas de lectura de libros] 18 del once, es que tú me dirás, 18 del once.

Asesoramiento Inés - Lucía 4 (26.11.2010)

I - Claro, pero es que él parte de otro sitio. Entonces, un avance para otro, que es nada, para él como parte de mucho más atrás, sí que es mucho más significativo

L - Pero ellos ven lo que les afecta, obviamente. No ven que ya no... pues, yo qué sé, mil cosas.

I - Pues yo creo que ahí está en nosotros como estar siempre recordando "Oye, recordamos cada uno de dónde...partimos"

L - [interrumpe y cambia de tema] Y luego viene la madre de Paloma y me dice que... que qué pasa

Asesoramiento Inés - Lucía 5 (10.12.2010)

Como hemos ido documentando, durante esta fase de su trayectoria de identificación en 4ºA, Inés afirma que está transformando su posición en el aula, que está intentando asesorarla y que su relación con Lucía está mejorando. A pesar de ello, considera que si bien Lucía acepta algunas de las

sugerencias de Inés –por ejemplo, la actividad de los halagos-, no recibe ningún tipo de reconocimiento por parte de la maestra.

Fase 4: “Soy un lobo con piel de cordero”. Soy asesora, pero no colaboradora

La última fase de la trayectoria de Inés en 4ºA se caracteriza por una transformación significativa en los posicionamientos que se negocian entre Inés y Lucía, así como por un cambio relevante en el tipo de significados con los cuales se define como asesora en esta comunidad de práctica. Como veremos en las próximas páginas, Inés señala que su relación con Lucía está empeorando, asume claramente una posición de asesora y asimétrica respecto a la maestra, e incluso llega a afirmar que es percibida por la maestra como un “lobo con piel de cordero”.

Según nuestros análisis el cambio de posicionamientos está favorecido fundamentalmente por dos incidentes críticos: una tutoría con Andrés y el III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum. En relación con el primero, la reunión que Inés tuvo con su tutor académico, tuvo un considerable efecto tanto sobre la evolución del modelo de identidad de Inés –como hemos analizado en el capítulo 4– como sobre los significados con los que se define a sí misma dentro del aula de 4ºA.

A - Y por eso, claro, el período de prácticas es...tiene que tener un componente importante de continuamente parar a pensar “¿Qué tengo que hacer?, ¿por qué tengo que hacer?”. Hemos pensado, no sé si con acierto o no, que una forma es en parte como lo hemos hecho ¿no?... meterte y vivir la vida desde dentro, no como orientadora, sino como... como alguien que está ahí. Es un cordero... es un tigre con piel de cordero. Te hemos metido como un corderito como diciendo “no, esta chica está para colaborar, o echar una mano”, pero debajo hay un tigre que tiene que estar mirando, que tiene que estar observando, que tiene que estar comprendiendo la dinámica y hasta donde su competencia le dé, ganarse a la profe de turno “¿Y por qué haces esto? ¿Y por qué no lo haces?” para entenderlo, precisamente, las concepciones desde las cuales los profesores hacen sus prácticas, porque ésa será tu... tu masa de panaderos sobre las que tendrás que trabajar, ¿no?

Tutoría Inés - Andrés 1 (30.11.2010)

Tal y como analizamos al comienzo de este capítulo, Andrés hace explícito que el papel de Inés en el aula no es de orientadora –como se acordó después del “momento cafetería”-, pero sin embargo tiene la expectativa de que el tipo de observaciones y reflexiones que haga sean desde una posición de asesora. Como estrategia para hacer coexistir esas dos posiciones en cierto modo incompatibles, Andrés utiliza una metáfora (“tigre con piel de cordero”) que le ayuda a ilustrar una manera posible de mantener simultáneamente la posición de profesora de apoyo y de asesora. Mediante esta metáfora –análoga a la de “peón con ojos de arquitecto” que utilizó en la entrevista que yo le realicé– presenta a

Inés como alguien que debe aprender a adoptar simultáneamente dos posiciones en la misma comunidad de práctica.

En el análisis del *corpus* de datos hemos observado la repercusión que esta metáfora tuvo sobre la construcción identitaria de Inés en 4ºA. A partir de esta tutoría, Inés en varias ocasiones ventriloquiza la voz de su tutor en lo que respecta a la coexistencia de ambas posiciones. En concreto, a partir de este momento, Inés se describe a sí misma en distintos momentos como un “lobo con piel de cordero” en esta comunidad de práctica. Asimismo, como se puede comprobar en la siguiente entrevista, en esta última fase tienen lugar un notable cambio en el modo en que Inés narra los posicionamientos que negocia con Lucía.

M – Vale, ¿y en el caso de Lucía crees que es distinto? Me decías que no es...

I – Sí. O sea, por un lado yo creo que me debe ver un poco como la... un poco como “la flipada que viene aquí y... está dos días calladas y al tercer día está empezando ya a opinar”, porque es verdad que yo he intentado como hacerlo muy gradual pero al final... hay muchas cosas que no me puedo callar. Hay otras que consigo, pero otras cosas que digo “¡ostras! no me puedo callar”, y las digo y tal. Entonces además yo creo que las estoy agobiando, de algún modo creo que nuestra relación no va nada bien [...] Bueno, no va fatal, pero no, no, no. Yo creo que está empeorando, sí. Yo creo que me ve un poco como invasora, como... como un lobo con piel de cordero: “ha venido ésta aquí supuestamente a ayudarme y en el fondo me está... me está poniendo en evidencia algunas cosas o me está dando ideas que quizás... igual algunas las debería haber tenido yo o... me está haciendo preguntas, me está haciendo muchas preguntas y tal”. No lo sé, o sea yo creo que me ve más como, fíjate, como... a pesar de que yo entré como profe, yo creo que me está empezando a ver más como “bueno, pero es que Inés ha venido como profe pero en realidad a lo que aspira es a ser orientadora”, porque es verdad que yo en clase, vale, estoy dándoles, ayudándoles con mates, pero luego mi relación con ella está empezando como a ser más de preguntar “¿Y por qué esto?, ¿y por qué...?, ¿y por qué lo organizas de este modo y tal?, ¿te has dado cuenta de que este chaval con eso se pierde?, ¿no deberíamos dárselo...?”, o sea lo que yo entiendo que es más orientación. Y yo creo que se está dando cuenta, vamos no es nada malo, pero creo que está teniendo efectos negativos (ríe) [...] Yo creo que ella dice “yo valgo, y ésta aún no ha demostrado que vale y me viene a mí aquí a, de algún modo, a ponerme, de algún modo, un poquito en evidencia”, porque ha habido así como algunos ejemplos... que aunque no era mi intención, pues yo creo que ha tenido ese efecto. Ponerle en evidencia delante de ella, no delante de nadie, pero ya es suficiente (ríe) [...] Pues yo me lo explico mucho a nivel de... eh... de relación porque aunque sigo sintiendo en algunos casos menos seguridad y tal, es verdad que siento más seguridad porque digo “ostras, es que yo creo que esto es así y lo he visto y tal”. O sea yo creo que es más relación con ella, mmm....o sea probablemente es una

explicación un poco simplista, pero... yo creo que va en la línea de... como que le estoy... de algún modo iluminando, no “iluminando” pero como que le estoy haciendo un poco de espejo

M - ¿señalando?

I – Claro, señalándole algunas carencias que puede tener o alguna cosa de..., bueno sí, algunas carencias o algunos errores que puede tener. Entonces como mi aproximación ha sido muy de “soy una niña tontita, y vengo aquí a aprender, a aprender y cuéntame todo y hago lo que quieras y entro a clase y ¿tengo que poner el proyector? pues el proyector, o lo que sea” ¿no? y ahora ya empiezo a... “Por supuesto hago lo que quieras, pero además tengo opinión. Y además a veces mi opinión no es la misma que la tuya y te la... y te la digo”. Pues yo creo que le estoy... haciendo que se confronte con sus propias opiniones y con sus propias maneras. Entonces probablemente esta provocación de algún modo entre comillas que estoy haciendo yo, seguro que se puede hacer mejor para que no se sienta violentada, porque ahí están las habilidades de las personas y es una habilidad que yo tengo que coger aún, porque yo creo, estoy segura de que lo que estoy haciendo lo podría hacer mejor. Aún no sé, pero sé que voy a saber. O sea yo creo que es un tema muy de... pues de habilidad mía de comunicación con ella

Entrevista a Inés 11 (14.12.2010)

Tal y como se puede comprobar en los anteriores fragmentos de la entrevista, podemos identificar diversos cambios significativos respecto a las anteriores fases de su trayectoria. En primer lugar, Inés ventriloquiza a su tutor -y, en concreto, la expresión “lobo con piel de cordero”- para caracterizar el modo en que Lucía la está reconociendo. Además, extiende el significado de la expresión, posicionándose como alguien que le pone en evidencia determinadas cuestiones, que le hace muchas preguntas, o que le da buenas ideas. Adopta este posicionamiento mediante el recurso de hacer discurso referido de la voz que imagina que Lucía adopta, y en la cual reconoce a Inés como asesora (“Yo creo que me ve un poco como invasora, como... como un lobo con piel de cordero”, “me está poniendo en evidencia algunas cosas o me está dando ideas que quizás... igual algunas las debería haber tenido yo”).

En segundo lugar, si comparamos esta entrevista respecto a lo que afirmaba en la entrevista 5, resulta muy destacable el diferente tipo de posicionamiento que adopta en las distintas fases de su trayectoria. Un mes antes indicaba que aunque pensaba determinadas cuestiones no se atrevía a compartirlas con Lucía (“no me siento como con la... como con la fuerza de... de... pues sí, como de decir algo”), y que esa es justamente la diferencia entre ser orientadora y lo que ella estaba haciendo. En este sentido, un mes antes señalaba que en el futuro desearía poder transmitir a los docentes sus ideas, lo cual identificaba con una posición de asesora. En esta fase de su trayectoria, en cambio, podemos observar cómo hace explícito que “hay muchas cosas que no me puedo callar”, y se posiciona como asesora de

Lucía. En concreto, en este momento presenta el tipo de relación entre ella y Lucía como una asimétrica en la cual la propia Inés siente más seguridad, pone en evidencia a Lucía, la hace reflexionar, sugiere cambios en el aula o le señala sus carencias y errores.

En tercer lugar, y a diferencia de lo que estaba sucediendo hasta este momento, podemos observar que existe bastante similitud entre los posicionamientos que tienen lugar en el evento narrado –la relación que establece con Lucía– y en el evento narrativo –la entrevista que le realizo–. En este sentido, vemos que en ambos eventos se posiciona claramente como asesora en su relación con Lucía, y afirma que éste es el modo en que la propia docente la reconoce. De hecho, pone de manifiesto el cambio de posicionamiento que tuvo lugar desde la perspectiva de Lucía, señalando que si bien en un principio reconocía a Inés como profesora de apoyo, ahora está percibiendo que su posición es de asesora. Al narrarlo, Inés hace patente que esta evolución en el modo en que Lucía reconoce su posición es el origen de que en este momento sus voces sean más cercanas, en la medida en la que ambas asumen que la posición que Inés intenta ejercer en el aula es la de una asesora.

Por último, a pesar de la mayor cercanía entre el modo en que ambas perciben la relación, Inés explica que su relación está empeorando y que Lucía se está sintiendo violentada, lo cual también contrasta significativamente con la anterior fase. Es relevante en términos identitarios que Inés se siente responsable de esta mala relación, y con agencia para cambiarlo, lo que es coherente con la relación asimétrica que intenta ejercer.

Inés comparte también con su tutor académico este deterioro que experimenta en su relación de asesoramiento con Lucía, y Andrés lo atribuye, en parte, a la posición de Inés de alumna de prácticas, aludiendo a su “estatus no definido”.

I - Entonces cuando bajé me preguntó Andrés que qué tal, [...] luego me preguntó que qué tal con Lucía. Entonces le dije que, bueno, que no mal, pero regular, bueno un poco el tema este que te he contado de lo de Manu, pero lo de Manu era como una excusa para ver que creo que nuestra relación es como... no sé si competitiva, no sé cuál es la palabra, es un poco... violenta.

M - ¿Y él que te decía?

I - Él no ha juzgado pero sí que me ha dicho “si te preocupa tanto este tema ¿por qué no se lo preguntas?, intenta buscar un momento de tranquilidad y le preguntas [...] Y... y él me decía “también es verdad que tu estatus es un estatus como no definido, entonces ella seguro que dice “esta chica ahora va a estar aquí, luego se va a ir y...”” Y no me decía más, y luego hablábamos de... Ah, también le decía, digo “jó, a veces me dan como ganas de tirar un poco la toalla” (ríe) digo “llevo dos meses y pico, que probablemente es poco ¿no? que en estas cosas, las cosas son de años, pero claro, a mí me parece un montón, para que vean la necesidad de que nos reunamos, y que estemos coordinadas con Bea” y digo “y no, no lo

consigo y es que las reuniones siguen siendo, si no estoy yo detrás no se hacen, eso lo primero, y me siento súper... policía casi”

Entrevista a Inés 11 (14.12.2010)

Inés se presenta ante su tutor como alguien que adopta una posición asimétrica con la maestra, mediante diversas fórmulas (“a veces me dan como ganas de tirar un poco la toalla”, “no lo consigo”, “me siento súper... policía casi”). También en una entrevista que yo le realizo una semana más tarde, Inés hace referencia no solo a la asimetría que caracteriza su relación con Lucía, sino también al modo en que anticipa el fracaso en sus intervenciones.

I - Que me da pereza hablar con ella las cosas que digo “sé que no me van a servir para nada”. [...] Sí, hay cosas que me da pereza, como decir, ya anticipo el fracaso, digo “¿para qué?, pues lo hago yo”.

Entrevista a Inés 13 (21.12.2010)

El segundo incidente crítico que, según nuestros análisis, estaría posibilitando esta última fase en la trayectoria de participación de Inés en 4ºA es el III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum. Como hemos documentado en el capítulo 4, en esta sesión del Seminario se debate extensamente sobre la cuestión de la relación de asesoramiento y se negocian conjuntamente significados sobre los conceptos de simetría y asimetría en la relación, para concluir que es pertinente que los orientadores asuman una posición asimétrica y de colaboración respecto a los profesores. Además, en este Seminario Claudia posiciona explícitamente a Inés como asesora dentro del colegio.

En la entrevista posterior, le pido a Inés que relate lo que sucedió en el Seminario, que se posicione ante las distintas voces que estaban presentes y le propongo que analice su propia práctica profesional desde esta perspectiva. En concreto, como se puede ver en el siguiente fragmento, le sugiero que utilice estas voces para describir su posicionamiento con Lucía.

M - ¿Y tú cómo te ves, a ti cómo te ves en relación a esto? al tema de los vínculos con los profes, de la simetría, la asimetría. Por pillar si quieres a Lucía y a Vero, ya visto esto, ya pensando esto que vimos en el seminario ¿Cómo te ves tú con Lucía?

I - Pues yo creo que con Lucía he ido haciendo como un... un cambio. Eh..., yo creo que como que me he presentado, en...bueno, ni siquiera, iba a decir “en colaboremos juntas”, pero ni siquiera ha sido “colaboremos juntas”. Ha sido muy “enséñame, enséñame, y quiero”

M – [interrumpo] ¿Asimétrico?

I – Claro, o sea, asimétrico dándole más poder a ella y yo eh...pues eso, “enséñame, enséñame”, y ahora sigue siendo asimétrico, o sea, quiero decir, porque para mí, yo ahora me siento más preparada... intervengo más, de algún modo, tanto directa como indirectamente, intervengo más. (Silencio) Pero.... pero no sé si sería como que yo estoy cogiendo, o sea, como que sigue siendo asimétrico pero como hacía mí, que yo estoy guiando más nuestras

interacciones que ella. No lo tengo claro. O sea, yo ahora tengo claro que, por ejemplo, cuando yo hago cositas con ella yo, dentro de mí, digo “quiero trabajar, o sea, quiero llegar a esto, esto y esto”, me marco unos objetivos ¿no? quizás lo voy a hacer así o así o asá... Mmmm...pero quizás, o sea, pero... pero, pero no los consigo llevar a cabo. Entonces no sé si es porque no se explicita el, como que no se explicita la asimetría, aparentemente no hay... Perdón... no se explicita como que “bueno, Inés no es profe sino que va a ser orientadora, lo que está haciendo prácticas es de orientadora y lo que está aquí es para ayudarte, aunque en clase está echando una mano, vamos a aprovechar para que sea orientadora”. Como eso no se ha explicitado, nuestras interacciones, yo creo que se están quedando muy flojitas, o sea, no está saliendo nada, yo no... me cuesta mucho, yo no las llevo al fin y al cabo, nuestras reuniones no las estoy llevando. Entonces, yo no diría que yo estoy...yo no estoy llevando las...

M - ¿No la estás asesorando?

I – Ehh... La estoy asesorando pero de una manera rara.

Entrevista a Inés 13 (21.12.2010)

Podemos destacar algunas cuestiones relevantes del anterior fragmento. Por un lado, al analizar su práctica con la mediación de los conceptos trabajados en el Seminario, Inés presenta su relación con Lucía como una evolución desde un posicionamiento “asimétrico dándole más poder a ella” - enfatizando su posición de alumna de prácticas- hacia otro “asimétrico pero como hacia mí” – reivindicando una posición de asesora-.

Si analizamos la relación entre el evento narrado y el narrativo, podemos comprobar que Inés se presenta, en el evento narrativo, claramente como asesora, haciendo referencia a que ella es quien guía la interacción y se marca determinados objetivos en su trabajo con Lucía. Por otra parte, en los eventos narrados Inés se cuestiona si está adoptando o no una posición de asesora, argumentando que no consigue llevar a cabo los asesoramientos y que “la estoy asesorando pero de una manera rara”. Inés explica que las dificultades que está experimentando para posicionarse como asesora pueden ser consecuencia de la falta de reconocimiento de su papel en el aula (“no se explicita como que «bueno, Inés no es profe sino que va a ser orientadora, lo que está haciendo prácticas es de orientadora»”). Podemos inferir, por tanto, que al final de su trayectoria, si bien ha conseguido transformar el posicionamiento con Lucía, sigue reivindicando la presencia de una voz que legitime su posición dentro de esta comunidad de práctica.

Una vez documentado el posicionamiento como asesora que Inés ejerce durante esta última fase de su trayectoria de identificación en 4ºA, la última cuestión que queremos destacar está relacionada con el tipo de significados concretos con los cuales se define como asesora en esta comunidad de práctica. Mediante la narración de un caso concreto en el que intentó asesorar a Lucía, Inés articula un conjunto de significados sobre sí misma, cercanos a una orientadora con rol de experto y que no

propicia la colaboración con la maestra y la resolución conjunta de problemas. Si bien en la entrevista Inés relata todo el evento de asesoramiento, a continuación iremos analizando su narración por partes, con el objetivo de ir desgranando los procesos que tienen lugar en relación con la negociación de significados sobre sí misma como profesional.

I – Yo lo que noto es como que...un poco lo que hablábamos el otro día, que de algún modo algo creo que no estoy haciendo bien, por ejemplo con Lucía, porque yo creo que se siente como que... que la estoy evaluando, la estoy, la estoy controlando...es que a ver, por ejemplo yo con Lucía pienso a veces como que yo voy por libre, o sea, voy por libre, yo hago mis observaciones, mis análisis, y no los hago muchas veces con ella, los hago yo sola. Llego a mi conclusión y después pretendo que mi conclusión igual se la diga, ella lo acepte y esté de acuerdo ¿no? y digo, claro, es que en realidad, ni yo misma lo estoy haciendo con ella, a veces lo intento, sale o no, pocas veces sale. Pero hay veces que ni lo intento directamente. Por ejemplo, ayer, que luego dije “joder, ¿cómo no va...? No creo que me odie, pero ¿Cómo no va a desconfiar de mí?”.

Entrevista a Inés 13 (21.12.2010)

Inés comienza por presentar la situación que va a narrar, como un pretexto para ilustrar la incorrecta actuación que está teniendo con Lucía. Se refiere a la asimetría percibida por parte de la maestra, así como a la ausencia de una construcción conjunta de los problemas y las soluciones. Una vez contextualizada la situación de asesoramiento como un ejemplo de una práctica característica de un orientador con rol de experto (“voy por libre”), Inés pasa a describir la situación en la que ella interviene con Joaquín, un alumno de 4ºA.

I - Pues en clase, con Joaquín, Joaquín no sé si te has dado cuenta, Joaquín es un chaval que me preocupa un montón [...] Entonces le digo “oye, Joaquín, tal ¿cómo nos estamos sentando? tal”, “no, pues no bien”, además es muy sincero Joaquín, “¿Podemos hacer algo para sentarnos bien?” Total que al final hizo el cartelito ese en la mesa ¿te acuerdas que lo habíamos hablado?, un cartelito para que él se fuera registrando las veces que se sienta mal o se distrae. Entonces yo ese cartelito me parecía súper interesante, bueno, primero, o sea lo he puesto con una carita sonriendo, como no haciendo nada alusión a nada malo, como “no sentarse bien”, algo así, como ... que no lo estuviera ya etiquetando [...] Y luego como una franja para que él se vaya registrando en lápiz y luego al final del día lo cuente, y una cuadrícula en la que lo va apuntando, porque además a Joaquín le sirve especialmente porque Joaquín está diciendo siempre “No mejoro, es que esto no lo puedo controlar, no sé qué”. Entonces, para que él sea consciente de su propio registro ¿no? “Joaquín, fíjate, si estamos mejorando ¿y por qué? ¿Y ese día qué ha pasado y por qué? ¿Estabas más nervioso?” o yo que sé. No sé, me parece que la parte de la constancia, de una evolución, es súper importante.

Entrevista a Inés 13 (21.12.2010)

Vemos que al presentar su intervención con el alumno, hace explícitos los motivos que subyacen a su propuesta (evitar etiquetarlo, propiciar la toma de conciencia de su evolución). A continuación, Inés comenta que Lucía también ha propiciado que otros alumnos realicen el mismo cartel para registrar su propio comportamiento, pero con otras características.

I - Entonces, Lucía lo ha empezado a hacer, yo no le he dicho nada ¿eh? Pero lo empezó a hacer con Nico y con José, el mismo cartelito. Entonces Lucía hace un cartelito como de... yo creo que debe ser semanal, y cada semana se lo está cambiando y... o sea, las rayitas del día las deja o las borra, pero le falta la cuadrícula, le falta como la constancia, la cuadrícula de la evolución. Entonces yo es que es como “¡jó es que se pierde un montón! Vale, si con ese cuadrito lo que quieres es ejercitar más la toma de conciencia, de... pues de quien lo está haciendo mal y la autorregulación, vale, yo creo que el cuadrito, como lo está haciendo Lucía, puede funcionar. Pero si además creemos que es bueno que tengan una perspectiva desde cómo empecé hasta cómo estoy siguiendo, ese cuadrito no lo da”. Entonces yo lo que hice, le pregunté, ah, digo... porque veo que está haciendo un cuadrito, no sé cómo fue y el caso es que me dice “no, no, si yo, o sea, lo hago una semana y luego lo tiro” y le dije “¡ah! ¿no apuntas el día y se deja constancia...?”, “no, no, no, ¿para qué?”, o sea, ella no le veía importancia ¿no? Entonces me he quedado un poco así y no dije nada ¿no? [...] Esto fue la semana pasada, cuando ella me dijo que lo hacía así. Entonces yo como que le he seguido dando vueltas, digo “joder, es que no, es que cambia bastante el tema”.

M - ¿Y eso en el momento tú lo veías?

I - En el momento, algo. O sea, no, pero no lo había... no era consciente, pero algo me decía que no estaba del todo bien. Entonces yo no sé por qué motivo lo había hecho así con Joaquín y cuando vi cómo lo estaba haciendo ella dije “no, es que yo creo que está mejor como lo he hecho con Joaquín”, no sé por qué, o sea, no pensé “la autorregulación”, son como palabras que luego le he ido dando yo, es como más sensación de “no”. Entonces bueno pues me dijo que tal y dije “bueno, pues nada” y me quedé así, con un poco de malestar pero bueno.

Entrevista a Inés 13 (21.12.2010)

En este caso Inés no reivindica reconocimiento ni su autoría de la propuesta –como sucedía en la anterior fase de su trayectoria-, pero sí cuestiona la adecuación del modo en que Lucía plantea el uso de este instrumento por parte de los alumnos. Inés afirma, en el contexto de la entrevista, que considera que su manera de plantear el auto-registro a Joaquín es mejor que la propuesta por Lucía, pero señala que en ese momento no fue capaz de decírselo a la maestra, debido a que no contaba con argumentos para defender su perspectiva (“no era consciente, pero algo me decía que no estaba del todo bien”). Como explica a continuación, días más tarde sí intervino, pero lo hizo desde una posición de asesora con rol de experto, que no favorece una relación de colaboración.

I - Y entonces, después como que lo cociné yo sola, no la hice para nada partícipe de decir “oye vamos a pensar juntas sobre esto”, no, para nada. Entonces yo el lunes llegué, ellos seguían con eso y cuando ella se fue (ríe) a llevar a los niños a las cinco de la tarde, que yo me quedé recogiendo un poco la clase y tal, vi ahí un lápiz y una regla y dije “pues ya está” (ríe) y le hice yo la cuadrícula, sin decirle nada.

M - ¿Hiciste una cuadrícula para los otros niños?

I - Claro, en la cartilla que tiene le hice ahí la cuadrícula, “anda, toma” y se lo impuse. (Inaudible, por sus risas al contarlo), y me fui. Entonces, según me estaba yendo, digo (risas) “bueno y yo ¿quién soy? que se lo acabo de imponer yo”, digo “pero ¿cómo no me va a odiar?, dirá ¿ésta de qué va?”. Entonces, claro, me empecé a sentir un poco mal. Entonces, cuando salí, fui por dónde estaba ella, entonces ya nos quedamos hablando de una cosa porque ya con el último niño ya se volvía, y le digo “oye, Lucía tal” digo que... digo “que he pensado...” o le he dicho “pues mira, he hecho esto y es que estaba pensando en esto, lo he hecho en lápiz por si lo quieres borrar y tal y, no sé, me he puesto a hacerlo, pero no te he consultado, no sé qué te parece y tal. Yo te lo he dejado ahí, tú mira a ver si crees que sirve, bien, y si no pues lo cambiamos y tal”. Entonces, yo digo este ejemplo...

M - ¿Y qué te dijo?

I - “Ah, vale” No me dijo “¡Ah, fenomenal!”. Fue como “ah, vale, vale. Bueno, vale”. Sin más. Un poco en la tónica de “bueno, bueno, sí, vale” (sin énfasis). Me da a mí la sensación de que estaba pensando “¿ésta de qué va?”. Entonces digo “con actitudes estelares como ésta, ¿qué tipo de relación quiero hacer yo de colaboración? si voy a mi rollo, yo pienso mis cosas, yo llego a mi conclusión, hay veces que incluso actúo, sin ni siquiera, ya ni siquiera preguntarle “¿puedo hacer?”. O sea, ni por supuesto una fase de “vamos a pensar juntas, ¿qué nos aporta?, ¿por qué hemos pensado en hacer una cuadrilla?, y por qué..., o sea, ¿por qué las características del cuadrado éste para recoger la información?”. Eso no lo hemos hecho, pero es que ni siquiera antes de ponerme a hacerlo le he preguntado “oye, he pensado tal, ¿qué te parece?, ¿lo hacemos?” ni siquiera. Entonces yo creo que ha habido más casos como ése, no lo sé, pero estoy segura.

M - Pero este lo registraste ¿Y crees que esto hará que cambie algo en tu práctica a partir de ahora?

I - Pues sí, porque me siento bastante mal y me veo muy incoherente, así que sí (ríe).

Entrevista a Inés 13 (21.12.2010)

Al explicar su intervención con Lucía, vemos que Inés define su práctica con un conjunto de significados que son característicos de un modelo de orientador que asume su rol de experto, que no busca la colaboración con los docentes, y que impone sus propuestas. Al definirse de ese modo, Inés afirma que comprende el rechazo de Lucía y valora como inadecuada su propia actuación.

Según nuestra interpretación, el análisis de su propia práctica está fuertemente mediado por los significados negociados recientemente en el III Seminario. Como hemos explicado en el capítulo 4, se dedicó gran parte del tiempo de este Seminario a reflexionar sobre diversas cuestiones vinculadas a la relación de asesoramiento: el rol de experto, la colaboración, el conocimiento experto, la simetría y la asimetría. Reconocemos la fuerte presencia que tienen estos significados –aunque no sean explicitados– en la reflexión que Inés hace sobre su intervención con Lucía, como recurso para definirse como orientadora.

A modo de resumen, esta última fase de su trayectoria en 4ºA se caracteriza por un deterioro en la relación entre Lucía e Inés, y por la definición de su evolución mediante la metáfora de un “lobo con piel de cordero”. Inés adopta claramente una posición de asesora y con una relación asimétrica en esta comunidad de práctica, que también es reconocida por parte de Lucía. Los significados concretos con los que Inés define su actuación se refieren a su rol de experto y a la falta de colaboración y construcción conjunta de problemas con la docente, mediante lo que se diferencia claramente de su modelo de identidad.

SALIDA DE 4ºA Y VALORACIÓN DE SU PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA.

Como hemos ido desarrollando a lo largo de este capítulo, Inés entró en el aula de 4ºA como parte del plan de formación que tenían previsto sus tutores, se encontró con expectativas diversas –e incluso contradictorias– acerca de la posición que debía ocupar en el aula, y fue configurando una trayectoria profesional caracterizada por la propia orientadora novel como de “lobo con piel de cordero”.

Dedicaremos este último apartado a describir y analizar el final de su participación en esta comunidad de práctica, centrándonos especialmente en dos aspectos. Por un lado, explicaremos los motivos de su salida de esta clase, así como las actividades alternativas que comenzó a hacer desde ese momento. Por otro lado, analizaremos el modo en que los distintos agentes involucrados–principalmente Teresa, Lucía y la propia Inés– valoraron la participación de la orientadora novel durante los meses de trabajo en 4ºA.

Si bien en un principio las prácticas de Inés en el colegio Andersen acabarían después de las vacaciones de Navidad, ella y sus tutores deciden que continúe colaborando con el centro hasta final de curso. A pesar de seguir en el colegio, el 21 de enero de 2011 Inés deja de participar en el aula de 4ºA, tal y como acuerda con sus tutores.

I - O sea, yo por ejemplo lo que hice...bueno antes de irme de navidades, hablando con Andrés, digo “oye, ¿y a la vuelta cómo lo hacemos?, ¿seguiré con Lucía o no?”, ehh...

Porque como para volcarme mucho con el plan de convivencia, fue como “tendré que quitarme un poco de donde Lucía” ¿no? Entonces me dijo “mira a ver si sigues siendo necesaria, si no, tal, y acuerda con ella, que no sea una decisión tuya sino una decisión de los dos y tal”.

Entrevista a Inés 14 (18.01.2011)

Te cuento, hemos estado hablando Lucía, Teresa y yo sobre si ha mejorado la clase y cuan necesaria era mi intervención. Teresa me dijo el viernes que dejara ya de ir y me concentrara en la memoria, el dossier de los alumnos y sobre todo en lo de los alumnos delegados porque eso ya es mucho.

Correo electrónico de Inés a Investigadora 14 (15.01.2011)

Como se puede observar, los motivos que llevan a que Inés deje de participar en el aula de 4ºA están vinculados a la necesidad de que empiece a centrar su trabajo en otras tareas (Proyecto de Formación de Alumnos Delegados y dossier de alumnos). Resulta relevante identitariamente que estas prácticas son, desde el punto de vista de las tareas habituales de los orientadores, más legítimas que su papel como profesora de apoyo en 4ºA. Por lo tanto, y desde la perspectiva longitudinal de su trayectoria de identificación, deja de participar en el aula de 4ºA con el objetivo de insertarse en prácticas profesionales que favorecen en mayor medida su posicionamiento como asesora. Esto también se pone de manifiesto en el siguiente fragmento, en el cual Teresa, la tutora profesional de Inés, comenta que, en su opinión, las verdaderas prácticas de Inés comenzaron al retirarse de 4ºA y que es en estas nuevas prácticas -el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados y otros trabajos con el departamento de orientación- cuando Inés comenzó a ser reconocida y posicionada como orientadora.

T - Entonces, hubo un tema fundamental, que es el tema de los delegados, de la voz de los alumnos, que llevaba mucho tiempo Andrés intentando implantar en el centro. Entonces, él pensó que una buena persona que podría empezar a hacerlo, y que estaba más liberada de lo que estábamos los orientadores, pues era Inés, y que... y que, bueno, se ha demostrado, efectivamente, que lo ha hecho muy bien

M – Eso lo ha hecho durante la segunda mitad, ¿no?

T – Ella lo ha hecho en la parte, en la parte que yo digo, voluntaria o ya... sí, completamente voluntaria. Entonces, yo creo que ella está haciendo realmente sus prácticas ahora, en este momento. [...] ¿Eso qué significa? Bueno, pues porque se la ve, se la ve a ella en el papel de orientadora. Yo creo cuando estuvo en el aula en 4º, no se la veía en ese papel.

Entrevista a Teresa (17.05.2011)

Como llevamos argumentando, las nuevas tareas que Inés comienza a desarrollar al dejar de asistir regularmente a 4ºA constituyen una posibilidad de participar en otras prácticas más legítimas para un orientador y que favorecen la adopción de una posición de asesora, como explicaremos en detalle en

los dos próximos capítulos. Complementariamente, la comparación de las tareas que realiza en las nuevas comunidades de práctica respecto a las que había desarrollado en 4ºA tiene una función destacable en la configuración de la identidad profesional de Inés. En este sentido, veremos en los próximos capítulos que Inés utiliza frecuentemente el recurso de comparar las diferentes prácticas en las que estuvo inserta a lo largo del curso académico como medio a través del cual ir negociando significados sobre sí misma como profesional.

En coherencia con lo que venimos argumentando, y como se ilustra con el siguiente fragmento, con el paso de los meses Inés presenta su experiencia en 4ºA como constitutiva de su identidad y como una parte esencial de su trayectoria de identificación. En concreto, señala que esa experiencia le sirvió como una fase de equivocación, a partir de la cual pudo reflexionar y modificar sus posteriores prácticas profesionales.

M – Es por recordar posibles cambios que haya habido.

I – Bueno, cambios, por ejemplo. Yo creo que la manera de aproximarme a los profesores. Haciendo la comparación esta de cómo me aproximaba yo con Lucía, bueno, es que ahí mediaba el que yo estaba de apoyo, pero bueno, pero ahora también la manera sería... o sea, como Lucía vs Vero, por ejemplo ¿no?, que ha habido cambios. Mmmm. En concreto, yo creo que he necesitado, yo he necesitado una fase de equivocarme antes (reímos)

M - ¿Con Lucía?

I - De práctica... con Lucía y que me haga pensar, que me haga cambiar. O sea, en este caso, pues de la práctica con Lucía me ha hecho ir a la cognición (ríe) y volver a una práctica con Vero.

Entrevista a Inés 20 (23.03.2011)

Resulta relevante aclarar que el anterior fragmento forma parte de una entrevista que realicé a Inés justamente después de su participación en el VI Seminario de Reflexión sobre el Prácticum, en el cual –entre otras cuestiones- se habló sobre las relaciones entre cognición y acción en la práctica profesional. Es interesante el modo en que Inés ventriloquiza la voz de Claudia, la profesora del Seminario, para analizar su propia práctica desde la propuesta teórica que se había estado trabajando en el Seminario y que retomamos en la entrevista. Este ejemplo nos ayuda a ilustrar el modo en que la negociación de significados que tiene lugar en el Seminario –en este caso, en lo relativo a las relaciones entre cognición y acción- cumple una función mediadora en la construcción identitaria de Inés –en esta ocasión, al resignificar el papel que su experiencia en 4ºA tuvo sobre su trayectoria profesional-.

En lo que respecta a la valoración que Inés hizo de su participación en 4ºA, queremos destacar varias cuestiones. En coherencia con lo que hemos ido desarrollado a lo largo del capítulo, las reflexiones que con mayor recurrencia hace Inés están relacionadas con el problema de la pluralidad de

expectativas en relación con su papel en el aula, así como con su mal desempeño al intentar adoptar la estrategia de ser un “lobo con piel de cordero”, como recurso para hacer coexistir las distintas posiciones que le proponían desempeñar.

M – ¿Harías algo distinto si empezaras... si tuvieras una nueva Lucía?

I - Sí, o sea, intentaría... (silencio) yo creo que intentaría ser más clara en el fondo, yo creo que el doble juego, de... “hago esto pero en realidad lo que estoy pretendiendo es otra cosa”, yo creo que no lo he sabido hacer bien y... y, y, y se me ha notado. Yo creo que...y probablemente ésa no sea la única causa pero yo creo que eso ha influido. [...] pero ir más clara, yo creo que me ha faltado... yo creo que he jugado ahí a dos bandas.

M - Ser más clara en cuál es tu papel ahí ¿no?

I - Claro.

M - ¿Y crees que no fuiste clara porque... por una cuestión estratégica de “voy a hacerme pasar por esto para ganármela y tal”? ¿O por una cuestión de que tú tampoco tenías muy claro cuál era tu papel?

I - Hombre, por ambas. Por un lado mi papel no era ése, mi papel era profe de apoyo, eso es lo que me dijo Teresa y Andrés: “lo que necesita, Inés, es una profe de apoyo, ahí no... no que asesores”. Lo que pasa es que es verdad que yo eso lo acaté tres días. A los tres días dije “bueno, voy a intentar” (ríe) Eso fue una cosa mía.

Entrevista a Inés 14 (18.01.2011)

M – Vale. ¿Crees que ella [Lucía] tiene la sensación de que, de que has hecho algo relacionado con la orientación?

I – Yo creo que no. Yo creo, o sea, mmm... Si es verdad que he tenido como iniciativas y he hecho preguntas y... cositas que yo creo que sí están relacionadas con orientación, pero... pero eso, como yo los intentaba hacer un poco de *estrangis*, porque no sentía que tenía potestad para hacerlo, potestad... pues... yo creo... que no, yo creo que no. [...]

M – ¿Crees que [Lucía] te ve algún defecto?

I – Eh... Sí, aunque no sé si lo habría dicho. Yo creo... porque es un poco violento de decir, pero yo creo que ella debe pensar de mí que he sido un poco... que medio he jugado a dos bandas, por decirlo de algún modo, o sea, como que he tenido doble intención y me he metido en cosas igual que no tenía por qué haberme metido. Mmmm... (silencio) Bueno, yo creo que ése.

Entrevista a Inés 16 (15.02.2011)

I - Al final lo que yo he hecho con Lucía ha sido como...un poco lo que me iba saliendo, en el sentido de que ella pedía una profe de apoyo, o sea dos, dos ojos y dos manos... casi ni dos ojos, dos manos (ríe). Entonces, lo que he intentado hacer y lo he estado aprendiendo a hacer, pero luego yo como que tenía otro objetivito más pero que era mío porque luego...

Teresa me dijo “mira, es que no hace falta una orientadora ahí”, que fue ¿te acuerdas? aquella bronca que tuvimos al principio de curso...

M - ¿El momento cafetería?

I - Sí, Andrés y Teresa, que me pilló en medio...

Entrevista a Inés 29 (10.07.2011)

Más allá de los espacios de entrevista, en la memoria de prácticas que Inés tuvo que realizar al terminar su período oficial de Prácticum –en enero de 2011- también hizo explícita su valoración sobre el trabajo que realizó en 4ºA. Como veremos en los siguientes extractos de su memoria de prácticas, Inés se refiere a las dificultades que tuvo para asesorar a Lucía, como consecuencia de la ausencia de voces que legitimaran esa posición. A su vez, en la memoria hace referencia a una voz a la cual no había hecho referencia en otros contextos: la del investigador Emilio Sánchez y su propuesta acerca de las dificultades habituales para establecer relaciones de asesoramiento. Es interesante que, probablemente por el carácter académico de este documento, Inés se sienta en la obligación de analizar y justificar su práctica con la mediación de determinadas voces legítimas en el contexto del Máster.

Por un lado, la participación constante durante algo más de dos meses en el aula de 4º A me ha parecido tremendamente enriquecedora y necesaria a pesar de no hacerlo en calidad de "orientadora" sino de "profesora de apoyo" siendo muy diferentes las funciones y, por tanto, lo que se esperaba de mí. [...]

Mi situación como alumna de prácticas que es un apoyo en la clase no ha facilitado que se den situaciones de asesoramiento. Si bien es cierto que no se esperaba de mí ayuda como tal, no he podido evitar intentar trabajar con la tutora temas de planificación, organización del aula, organización de los temas... No lo he conseguido en gran medida aunque sí he participado en la organización de grupos de trabajo, organización de algunos ejercicios... Me ha resultado muy complicado asesorar a un profesor de manera indirecta y casi "sin licencia". Aunque creo que mi situación no lo facilitaba ya que no se pedía eso de mí, esta experiencia me ha ayudado a ver lo difícil que es el proceso de asesoramiento. [...]

Pero ¿cómo conseguir trabajar con un profesor sobre sus alumnos, sus metodologías... sin que se sienta juzgado y no esté a la defensiva? Aun no sé hacerlo bien. [...] Para analizar por qué yo no he conseguido crear una buena relación de trabajo con la tutora de 4º A me han ayudado las 6 razones que Sánchez (1998) identifica como influyentes en la dificultad para establecer la relación del psicopedagogo y profesor. [...] Yo tenía una doble intención "oculta" (apoyar como profesora de apoyo pero también asesorar) y creo que lo he transmitido por lo que a ella le habrá producido la misma desconfianza que me ha producido a mí en otros aspectos. Sin embargo soy consciente de que con el tiempo he ido siendo más clara y

transparente en cuanto a mis intenciones. Mi colaboración posterior con otros profesores, entre ellos con Vero la cual va a ser la más constante en el tiempo (todo el curso), está siendo muy diferente en este aspecto.

Memoria de prácticas de Inés (entregada el 10.02.2011)

Como parte de la valoración que Inés hace sobre su participación en 4ºA, también analiza su propia práctica en esta comunidad de práctica. Por un lado, a pesar de que era uno de sus objetivos, señala que no consiguió establecer reuniones periódicas con Lucía y Bea ni alcanzar lo que ella pretendía en esas reuniones. Asimismo, comenta que compartió con sus tutores esta valoración.

I - Entonces, bueno, yo creo que he asesorado en cositas puntuales, pero no he conseguido... o sea, yo una de mis metas, que tampoco la he conseguido, cuando hablaba de que nos juntáramos Bea, ella y yo [...] Luego es verdad que en algunos momentos, en algún café he podido comentar algo, más con Andrés y con Teresa, de “jó, estoy intentando”, por ejemplo, lo de establecer las reuniones como algo que le vean sentido y que busquen momentos, porque no lo he conseguido, eso no es una cosa de un profe de apoyo, eso es una cosa más de un orientador...

Entrevista a Inés 14 (18.01.2011)

Por otro lado, hace referencia a situaciones concretas en las que su propia actuación afectó negativamente a la relación que intentaba construir con Lucía. En concreto, se presenta a sí misma como alguien que no consiguió establecer una relación de colaboración con Lucía y se responsabiliza, en parte, de ello.

M - ¿Crees que ella se sentía a gusto?

I - Yo supongo que tampoco. Creo que tampoco. Entonces, por eso, la parte de construir la relación ha sido... pues eso regulara. Si la relación de confianza de “esta tía no viene a juzgarme sino que quiere... puede tener buenas ideas y tal”, pues yo creo que eso ha fallado un poco.

M - ¿Por qué crees que ha fallado la relación?

I – (silencio) Pues yo creo que mucho por mi manera de hacer, o sea... O sea, por un lado hacía conscientemente las cosas como indirectamente para que se vieran, para que no sé qué, porque me daba como cosa decirle “oye, ¿por qué no hacemos esto? Oye, ¿has pensado tal?” por un lado porque me sentía con poca... con poca autoridad moral, decía “yo no soy nadie para decirlo”. Además porque me sentía como diciendo “bueno, es que además yo sé muy poco”, aunque supiera mucho, bueno, soy la de prácticas, pero aunque estuviera contratada, es verdad que aun así pues diría “¡jó! es que aún no sé mucho”.

Entrevista a Inés 14 (18.01.2011)

I - Yo creo que luego con Lucía ahí construimos una relación un poco... rara, un poco... falsa. De hecho, tenemos una relación un poco falsa en realidad. Y... o sea, yo me acuerdo de detallitos que he hecho que he dicho "Joder, la he cagado mil veces". El "Sí, sí cuento contigo muchísimo, pero de repente te vas y le pego una cosa al niño en la mesa", ¿sabes?" (reímos). Es como "muy bien, Inés". Entonces, yo creo, o sea, no creo que solo por eso no se haya hecho una buena relación, pero detalles como éstos, ya lo poquito construido se ha derrumbado (reímos) Y luego ella y yo no congeniamos.

M – No había química.

I – No había química, no.

Entrevista a Inés 24 (27.04.2011)

Consideramos que es necesario analizar también cómo han valorado la participación de Inés en 4ºA otros profesionales implicados, tales como su tutora profesional y la propia maestra de la clase. En la entrevista que realicé a Lucía, pone de manifiesto el modo en que reconoce a Inés a lo largo de los meses de participación en el aula, así como el posicionamiento que ha ido adoptando respecto a ella. Como podemos observar, Lucía describe su trayectoria en 4ºA como la de alguien que pasa de adoptar una posición de aprendiz a colocarse en posición de profesora. En ningún caso presenta a Inés como orientadora y, cuando yo se lo propongo en la entrevista, explícitamente niega que haya conseguido adoptar esa posición en algún momento. Aun así, Lucía reconoce que Inés intentó posicionarse como asesora, aunque comenta que no lo consiguió y que con el paso del tiempo la reivindicación de esa posición pasó a un segundo plano.

M – ¿Qué es lo que hacía Inés?

L – Claro, Inés sí que iba más por los grupos, viendo a ver qué necesitaba cada uno. Sí que se adaptaba, apoyaba más a Amanda, Joaquín y Manu, que son los que tengo más flojitos. Pero sobre todo en Manu. Además yo le decía "con Manu, con Manu". [...]

M – Y en el caso de Inés que la tenías casi de "orientadora particular" ¿no?

L – Claro, pero es que yo realmente ya no la veía como tal. Y me da pena no haberla explotado como orientadora. Yo la veía ya como, como compañera de aula, era como... Sabes, que yo sé que Inés tenía y tiene muchísimo, muchísimo que aportar de más que lo que ha hecho. Pero porque yo tampoco he sabido tirar de ahí a lo mejor. No sé, lo achaco un poco a las dos partes. Y también a la situación que esta clase necesitaba. Que no sé si es que necesita una orientadora o necesita dos personas o, o qué necesita, o una en varias (silencio) Pero no sé, no sé. Se me ha visto, eso, un poco mermado y, bueno, y que necesitaba (inaudible) poco más. No sé, es que no te sé explicar

M - ¿Crees que ella intentaba hacer esa tarea de orientación o que...?

L – Yo creo que sí. Yo creo que al principio sí que era observadora y "te intento dar pautas, cómo actuaría, cómo tal". Pero... pero, yo desde luego que al final vi que eso se quedaba en

un segundo plano. Y es la falta que yo he notado y es la pena que me ha dado a mí. Pero bueno, si es que realmente veo que tampoco es posible hacerlo todo a la vez.

Entrevista a Lucía (15.02.2011)

En coherencia con la interpretación de Inés y con nuestros análisis, también la propia Lucía -en la entrevista que le realicé- identifica la situación de observación en el aula como el principal intento de asesoramiento por parte de Inés durante sus meses en 4ºA, aunque concluye que no fue capaz de realizarlo debido a la incompatibilidad de las posiciones de asesora y profesora de apoyo.

M – Ya. Y... ¿tú sabes de qué está haciendo las prácticas Inés?

L – De orientación

M – Del departamento de orientación, sí, de un Máster de Psicología de la Educación. ¿Te sirvió, tú viste algo en lo que ella hizo contigo de orientación, estrictamente?

L – No, sí que... que cuando, pues eso, temas cuando José o a Nico veía cosas puntuales de “vamos a tomarle una tabla de registro, vamos a ver tal”. Pero eran cosas que yo ya había hecho en 3º. Entonces...porque, hombre, Teresa también ha estado mucho encima

M – Mucho contigo...

L – Yo demandando mucho esa ayuda. Entonces, realmente todas las cosas que se supone que hay que hacer, yo ya las había hecho todas (ríe) y más. O sea, era como “darme más ideas, que esto no me ha funcionado” y, y era como... yo necesitaba recursos y recursos, y era como “sí, te agradezco un montón la ayuda, pero mira, eso ya está”, “Sí, pero mira, eso ya está”. [...]

M – Inés lo intentó ¿no?

L – Sí, pero como ella estaba involucrada y ya les conocía y ya demandaban a ella, ya no era tan observación, pues ya no se podía hacer [...] Y era un poquito, pues eso, yo sí que veía que ella quería dentro de lo suyo demandar y hacer ideas, pero ella estaba en una situación que yo creo que... que ya no se podía. Yo creo que el trabajo de orientación tiene que ser, eso, como hacía Teresa, que venía a mi clase y observaba

M – Ya

L – Y no, y no participas

M – Vale. Que no se podía porque...

L – Claro, Inés ya era una profesora. Ya no era “vengo de orientación”. Era ya co-tutora del aula. [...]. Entonces, sí que, bueno, pues yo a Inés ya no la veía como tal. Y los niños tampoco. [...] Entonces, no sé, yo creo que ahí se perdió esa parte de...

M – ¿De orientación?

L – De orientación

Entrevista a Lucía (15.02.2011)

En consonancia con el modo en que Lucía describe la trayectoria de participación de Inés en 4ºA, como se puede ver en el siguiente fragmento, Teresa también señala que su papel en el aula no fue de orientadora. De hecho, atribuye las dificultades de Inés en 4ºA justamente a la falta de definición sobre su posición en el aula y a las diversas expectativas que se tenían al respecto.

T – Y entonces, bueno, pues estos niños, como no habían empezado un proceso terapéutico, pues estaban agrediendo a sus compañeros y había muchas familias muy quejasas. Entonces pensamos que Lucía necesitaba un apoyo y pensamos además que a Inés le podía venir muy bien entrar, entrar ahí. Bueno, yo creo que por una parte estuvo bien y por otra, no tanto, pues porque yo creo que no estaba muy definido el papel de Inés en ese, en ese aula. Y yo creo que a ella también le costó. Yo en ese momento tampoco le hice un apoyo... enorme, pues porque el día a día en este colegio es muy complicado. Yo le dije a Andrés que yo puedo acoger a gente en prácticas, pero... ese acompañamiento que a veces la gente necesita yo no lo tengo ni para, ni para mí misma, ni para los profesores muchas veces, con lo cual para la pobre Inés, pues tampoco. Entonces, yo creo que por una parte, creo que fue así, por lo que a mí también me ha remitido ella y lo que luego yo vi, pues que no estaba muy claro su rol en el aula: si estaba de apoyo, si estaba de orientadora, si estaba... de qué... Pues yo creo que ahí para otros años debemos plantearnos esto, porque a lo mejor no le hacemos un favor a la persona. [...] Yo creo que cuando estuvo en el aula en 4º no se la veía en ese papel. Entonces, yo creo que... bueno, que hay que recogerlo para las próximas personas que vengan al centro. Con la intención, a veces, con la intención de que esté en un sitio acotado y que no se pierda, pues a veces...

M – Se pierden otras...

T – Se pierdan otras cosas ¿no?

Entrevista a Teresa (17.05.2011)

Complementariamente a la reflexión sobre la posición de asesora que Inés no pudo desempeñar en 4ºA y sí tuvo en otras prácticas profesionales, del anterior fragmento podemos destacar el cuestionamiento que hace la tutora de Inés en relación con la pertinencia o no de que en el futuro ofrezcan a otros orientadores noveles la realización de este tipo de tareas en las cuales no pueden desempeñar tareas de asesoramiento.

CONCLUSIONES DE LA TRAYECTORIA DE IDENTIFICACIÓN EN 4ºA

En este capítulo hemos documentando y analizando la trayectoria de identificación de Inés en el aula de 4ºA de Primaria, la primera comunidad de práctica del colegio Andersen en la cual participa la orientadora novel. Dividiremos estas conclusiones en dos grandes partes. En la primera, resumiremos los cambios que ha ido experimentando Inés durante los tres meses de participación en 4ºA, así como

los incidentes críticos que –basándonos en nuestros análisis - podrían estar explicando esta evolución (ilustrada en la gráfica 5). En la segunda parte haremos referencia a algunos mecanismos de construcción identitaria que hemos ido analizando a lo largo del capítulo y que han puesto las condiciones para la configuración de esta trayectoria de identificación. De este modo, nos referiremos a algunos mecanismos y recursos que han tenido un papel destacable en la negociación de posicionamientos entre Inés y Lucía, así como en los significados sobre sí misma que la orientadora novel ha ido construyendo durante su participación en esta comunidad de práctica.

Antes de comenzar su participación constante en 4ºA, Inés se encontró con distintas voces que legitimaban dos posiciones muy diferentes –e incluso vividas como incompatibles- en relación con su trabajo en el aula. Mientras que Andrés, las profesoras del Seminario y la propia Inés esperaban que pudiera desempeñar una posición de asesora, Teresa y Lucía tenían la expectativa de que su papel fuera el de una profesora de apoyo. La presencia de estas expectativas diferentes se puso de manifiesto en el “momento cafetería” y tuvo efectos durante toda la trayectoria de identificación de Inés en esta comunidad de práctica.

A pesar de que la participación de Inés en 4ºA duró tres meses, hemos identificado distintas fases por las que ha pasado durante su trayectoria, que se caracterizan por la negociación de distintos tipos de posicionamiento entre la orientadora novel y la maestra del grupo. En la primera fase, Inés se presenta fundamentalmente como aprendiz y no intenta reivindicar una posición de asesora ante Lucía. A pesar de ello, sí asume que en su *future-self* desempeñará un papel de orientadora en esta clase, para lo cual propone participar en determinadas prácticas profesionales legítimas para una asesora: realización de observaciones en el aula y establecimiento de reuniones periódicas de coordinación con la docente.

Como hemos explicado, Inés intenta, sin éxito, realizar la observación en el aula, incidente que supone un punto de inflexión a partir del cual identificamos la aparición de una nueva fase en su trayectoria. En la segunda fase, Inés asume que no puede adoptar una posición de asesora en esta comunidad de práctica ya que, a pesar de su intención, no consigue establecer reuniones con las maestras ni realizar observaciones en el aula. En esta línea, en las conversaciones que tiene con Lucía, no intenta reivindicar su posición y es sistemáticamente interrumpida e ignorada por parte de la maestra. Inés atribuye las dificultades para ser asesora tanto a su propia inseguridad, como a la “coraza” y poca predisposición por parte de Lucía.

La tercera fase de su trayectoria comienza a partir de dos incidentes que tienen lugar en el II Seminario de Reflexión sobre el Prácticum. En éste, se empieza a reflexionar sobre la relación de asesoreamiento, y una de las profesoras recuerda a Inés que ella no es docente, sino asesora, lo cual supone una legitimidad renovada para que a partir de este momento intente reivindicar esa posición en 4ºA. Durante la tercera fase, Inés afirma que está mejorando su relación con Lucía, que percibe en

la maestra una mejor predisposición y que ella se siente más segura y competente. También se refiere al equilibrio que quiere alcanzar entre el establecimiento de una buena relación con Lucía y el reconocimiento de sus aportaciones como asesora, discurso que está presente en el modelo de identidad socio-histórico. A este respecto, señala que desearía que sus aportaciones fuesen más reconocidas por parte de la maestra, a pesar de que reconoce que eso no es lo prioritario para Teresa ni en su modelo de identidad profesional.

El comienzo de la última fase de la trayectoria de identificación de Inés en 4ºA está facilitada por dos acontecimientos: una tutoría con Andrés, en la que le propone que actúe como un “tigre con piel de cordero”, y el III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum, en el cual se debate extensamente sobre cuestiones relacionadas con la relación de asesoramiento (simetría, colaboración, rol de experto, etc.). En esta cuarta fase Inés afirma que la relación con Lucía está empeorando y que es percibida por la maestra como un “lobo con piel de cordero”, metáfora mediante la cual intenta describir su evolución abrupta desde una posición de aprendiz a otra de asesora. Al finalizar su participación en esta comunidad de práctica Inés consigue posicionarse claramente como asesora de Lucía y describe su relación como asimétrica, pero se define mediante un conjunto de significados característicos de una orientadora con rol de experto y que no favorece una relación de colaboración con los docentes.

Inés deja de asistir a 4ºA para poder dedicarse a otro conjunto de tareas más legítimas para un orientador y que favorecen la adopción de una posición de orientadora. En la valoración final que hace Inés de su participación en esta comunidad de práctica se refiere al modo en que su trayectoria fue condicionada por las distintas expectativas que tenían los implicados. En general, señala que no consiguió establecer una buena relación con Lucía, ni pudo alcanzar los objetivos de asesoramiento que se había planteado, aspectos de los cuales se responsabiliza parcialmente.

Por su parte, tanto Teresa como Lucía consideran que Inés no ejerció una posición de asesora en 4ºA, a pesar de que haberlo intentado. Su tutora profesional concluye, a partir de la experiencia de Inés, que para futuros años se replanteará la pertinencia o no de incluir a un orientador novel en un contexto en el cual no hay expectativas compartidas sobre la posición que debe desempeñar.

La trayectoria de identificación que acabamos de resumir fue articulada y posibilitada por la presencia de determinados mecanismos y recursos de construcción identitaria. Si bien son variados los mecanismos que hemos ido describiendo a lo largo del capítulo, haremos referencia a tres que consideramos especialmente relevantes y que nos permiten explicar la configuración de la identidad profesional de Inés en esta comunidad de práctica. En concreto, haremos referencia al modo en que Inés consigue posicionarse en esta comunidad de práctica mediante: 1) la forma de afrontar la coexistencia de voces legítimas y contradictorias, 2) la ventrilocución de distintas voces, 3) el intento de poner en práctica (*enactment*) su modelo de identidad, mediante la participación en determinadas prácticas profesionales.

En primer lugar, queremos destacar el papel que desempeña la **forma de afrontar la coexistencia de voces legítimas y contradictorias** en la construcción de la identidad profesional de Inés. Como ya hemos documentado, incluso antes de que comenzara a participar en 4ºA, la orientadora novel se encuentra con diversas voces mediante las cuales se articulan distintas posiciones que se espera que Inés desempeñe dentro de esta comunidad de práctica, ya sea como asesora o como profesora de apoyo. Estas voces -representadas en este caso por personas particulares- no son ajenas a Inés, sino más bien algo que la constituye, que conforma los significados sobre sí misma que va configurando y las posiciones que puede ir habitando en su paso por 4ºA. Así, hemos visto que las posiciones que Inés adopta y reivindica durante su trayectoria se articulan en torno a dos grupos de voces -legítimas y opuestas- que tienen su origen en el “momento cafetería”.

Como detallaremos a continuación, hemos identificado al menos tres recursos discursivos mediante los cuales Inés pudo gestionar la coexistencia de esta pluralidad de voces legítimas e incompatibles, en relación con su posición en el aula de 4ºA.

El primero de ellos es el posicionamiento explícito y está vinculado al intento de Inés de realizar observaciones en el aula, práctica legítima para un orientador educativo. En esta situación se puso de manifiesto la incompatibilidad de las posiciones de asesora y profesora de apoyo, ante lo cual Inés debió tomar una decisión acerca de su papel en el aula. A partir de las dificultades que encontró y legitimada por su tutora profesional, Inés terminó optando -públicamente- por adoptar una posición de profesora de apoyo, renunciando a ser asesora, en el caso concreto del registro de observaciones en el aula. Entre otras cuestiones, esta situación permite ilustrar el proceso microgenético de negociación de posiciones. De este modo, mediante este ejemplo pudimos documentar los cambios que pueden tener lugar en los posicionamientos y significados del yo profesional en un período muy breve de tiempo, lo que es coherente con la idea de una identidad que es cambiante, sensible al contexto y construida microgenéticamente mediante las interacciones con otros.

El segundo recurso mediante el cual Inés gestiona la pluralidad de voces -legítimas y contradictorias- sobre su posición en el aula es el uso de la expresión “lobo con piel de cordero” como recurso para definirse a sí misma en su relación con Lucía. Consideramos que esta metáfora -tomada de su tutor académico- es un recurso mediante el cual Inés consigue, al final de su trayectoria, describir el modo en que intenta hacer coexistir ambas posiciones. En concreto, como ella misma lo describe, mediante esta metáfora se presenta como alguien que aparentemente acepta su posición de profesora de apoyo en 4ºA de cara a la maestra, aunque su intención es desempeñar un papel de orientadora.

El tercer recurso que utiliza es la diferente posición que desempeña en los eventos narrados y los eventos narrativos. En varias ocasiones a lo largo del capítulo hemos señalado las divergencias existentes entre la posición que Inés adopta en los eventos narrativos - entrevistas, correos electrónicos, reuniones con su tutor, seminarios- y aquella ejercida durante los eventos narrados -

conversaciones con Lucía, intervenciones con alumnos-. Este recurso permite a Inés ejercer distintos posicionamientos en diferentes comunidades de práctica, así como poner en relación las distintas posiciones que intentar adoptar en 4ºA.

El segundo mecanismo de construcción identitaria que está presente en la trayectoria de identificación de Inés en 4ºA es **la ventrilocución de distintas voces para posicionarse**. Por un lado, hemos analizado el modo en que su tutor académico y las profesoras del Seminario ventriloquizan determinadas voces del modelo de identidad socio-histórico, con el objetivo de reivindicar un determinado modelo de identidad profesional, o bien proponerle que las utilice como recurso para analizar su propia práctica profesional. Si bien ya nos hemos referido a esta cuestión en el capítulo 3, consideramos que la trayectoria de Inés en 4ºA nos ha permitido ilustrar el modo en que los modelos socio-históricos de identidad están presentes no solo en contextos locales y comunidades de práctica específicas, sino que también son reivindicados y negociados en las interacciones concretas en las que una persona participa. Así, hemos analizado cómo las voces particulares –de Andrés, Claudia o Teresa- son atravesadas por voces teóricas e institucionales, con las cuales las primeras se identifican mediante determinados recursos discursivos –por ejemplo, el discurso referido-.

En esta línea, y siguiendo las solicitudes de su tutor, de las profesoras del Seminario y de mí como entrevistadora, hemos visto que en muchas ocasiones Inés utiliza estas voces del modelo socio-histórico (por ejemplo, vinculadas a la relación de colaboración, la asimetría, el traspaso de control, o la cognición y acción) como una herramienta mediadora para describir, analizar, hacer auto-crítica o dar sentido a su experiencia en 4ºA.

Por otro lado, en la primera fase de su trayectoria, hemos visto que tanto Inés como Lucía utilizan la voz de Teresa para transformar su posicionamiento. De este modo, Inés ventriloquiza –de modo más o menos explícito- a su tutora profesional como recurso mediante el cual adoptar una posición de asesora en sus interacciones con Lucía. En sentido contrario, también hemos analizado cómo Lucía hace referencia a Teresa como modo de colocar a Inés en una posición de aprendiz y rechazar su intento de ejercer un papel de asesora.

El tercer mecanismo mediante el cual Inés consigue posicionarse en esta comunidad de práctica y negociar significados sobre sí misma como profesional es **el intento de poner en práctica su modelo de identidad, mediante la participación en determinadas prácticas** profesionales. Hemos visto que, al comenzar su trayectoria en 4ºA, Inés intenta realizar determinadas actividades prototípicas de un orientador (hacer observaciones en aula y establecer reuniones periódicas con la maestra) como recurso mediante el cual ejercer una posición de asesora en el futuro, así como identificarse con un modelo de identidad en particular (coherente con el modelo de asesoramiento educacional-constructivo). Tal y como hemos documentado en este capítulo, finalmente Inés no fue

capaz de desempeñar estas prácticas por distintos motivos, lo cual nos permite llegar a las siguientes conclusiones sobre este mecanismo de construcción identitaria.

En primer lugar, nuestra interpretación de este conjunto de datos es que no solamente se estaban negociando las actividades concretas que Inés podía o no realizar, sino más bien el tipo de posicionamiento que podía reivindicar en esta comunidad de práctica. Esta interpretación es coherente con la idea de que la participación en determinadas prácticas puede facilitar o restringir la adopción de ciertas posiciones, con lo cual asumir que no puede realizar una práctica concreta implica que hay determinadas posiciones del yo que no son susceptibles de ser ejercidas por parte de Inés.

En segundo lugar, hemos constatado que si bien estar inserto en determinadas prácticas puede facilitar la adopción de una posición de asesoramiento, ello no lo garantiza por completo. En este sentido, hemos visto que en las escasas ocasiones en las cuales Inés sí consiguió reunirse con las profesoras, el tipo de interacciones concretas que tuvieron lugar entre ellas transformaron una posición potencialmente de asesora en una de aprendiz.

Por último, al poner en relación estos resultados con los análisis completos de la trayectoria de participación de Inés en el colegio Andersen, podremos comprobar cómo en ocasiones las negociaciones de posicionamientos que tienen lugar en determinadas comunidades de práctica tienen efectos en otras, e incluso tienen la capacidad de contrarrestar la legitimidad de determinadas prácticas. En otras palabras, veremos en los próximos capítulos cómo Inés llega a renunciar al deseo de propiciar reuniones con otros docentes, como consecuencia de la mala experiencia que tuvo con Lucía.

CAPÍTULO 6. TRAYECTORIA DE IDENTIFICACIÓN EN

PROYECTO ARTÍSTICO

INTRODUCCIÓN

Como ya hemos adelantado, dedicaremos este capítulo a describir y analizar la trayectoria de identificación de Inés en la segunda comunidad de práctica en la que participó durante el curso académico -Proyecto Artístico-, asesorando a Vero, la profesora del grupo. Si bien el Proyecto Artístico del centro abarca desde infantil hasta 4º de la ESO, la colaboración de Inés se centraba en las clases de dos grupos concretos (1ºC de la ESO y 2ºA de la ESO). Por lo tanto, en el análisis de la trayectoria de identificación de Inés no haremos referencia al Proyecto Artístico del centro en su totalidad, sino más bien al conjunto de experiencias relacionadas con su participación en estos dos grupos, con los que estuvo colaborando durante casi ocho meses (entre el 16 de noviembre de 2010 y el 21 de junio de 2011).

Tal y como comentamos en su momento, después de analizar todo el *corpus* detallado en la tabla 4 hemos tenido que hacer una selección y toma de decisiones en relación con qué resultados incluir y a cuáles renunciar para la escritura de este capítulo.

La colaboración de Inés en Proyecto Artístico se caracterizó por su participación en dos ámbitos: por un lado, en el desarrollo y gestión de las clases, y por otro lado, en situaciones de asesoramiento a Vero, que habitualmente tenían lugar al acabar la clase. La primera decisión que tomamos a la hora de realizar los análisis fue delimitar los mismos a las situaciones de asesoramiento a Vero, dejando de lado, por tanto, las observaciones en aula y las interacciones con los alumnos, a menos que ello nos ayudara a comprender lo que sucedía en los espacios de asesoramiento.

A pesar de que asumimos que para comprender la identidad profesional de un orientador es interesante también analizar cómo éste desempeña y negocia significados sobre prácticas características de otro tipo de profesionales (en este caso, como profesora de proyecto artístico), hemos optado por renunciar a la parte del *corpus* relativa a su papel como docente del aula, debido a que ello superaría los objetivos de esta tesis. En otras palabras, al igual que lo hicimos al analizar su participación en 4ºA, aunque entendemos que la identidad profesional de Inés como orientadora también está influida por las prácticas docentes que ha desempeñado en Proyecto Artístico, limitaremos nuestro análisis a su trayectoria de identificación con la profesión de orientadora y, por ello, a las situaciones en las que desarrolla o hace referencia a prácticas relacionadas con las funciones de un asesor psicopedagógico.

Tal y como hemos especificado en el capítulo de metodología, dentro de las situaciones de asesoramiento a Vero o en las entrevistas en las que habla de Proyecto Artístico hemos identificado los diferentes eventos que tienen lugar o a los que se refiere. Si bien Inés hace referencia a eventos de distinta índole cuando habla de o con Vero (temas personales, problemáticas del colegio, o situaciones que tienen lugar en otras aulas, etc.), en estos resultados nos limitaremos a analizar en profundidad aquellos eventos que hemos categorizado como de asesoramiento a la profesora en esta comunidad de práctica. Solamente haremos referencia a su asesoramiento a Vero sobre temas ajenos a Proyecto Artístico en aquellas ocasiones en las cuales este tipo de eventos nos permitan comprender mejor los procesos identitarios que tienen lugar en esta trayectoria de identificación.

Como ya explicamos en la introducción de este bloque de resultados, el presente capítulo se dividirá en tres grandes secciones. En la primera, explicaremos cómo fue la entrada de Inés en Proyecto Artístico y las expectativas que distintas personas tenían sobre su papel en esta clase. La segunda parte la dedicaremos a describir cómo fueron evolucionando los posicionamientos entre Inés y Vero a lo largo de los ocho meses de trabajo conjunto. Al hacerlo, iremos analizando con detalle aquellos mecanismos y acontecimientos especialmente relevantes que tienen lugar y que nos permiten comprender dicha evolución. La última parte del capítulo la dedicaremos a explicar el final de su participación en Proyecto Artístico, así como la valoración que ella misma y otros profesionales del centro hicieron sobre su participación en esta clase.

ENTRADA EN PROYECTO ARTÍSTICO Y EXPECTATIVAS SOBRE SU PAPEL

Entre las distintas actividades que los tutores de Inés habían previsto para que pudiera hacerse una “fotografía general” del centro, está la observación de una clase del Proyecto Artístico de Secundaria, el 27 de octubre de 2010. Fue justamente después de esa primera interacción cuando Vero e Inés comentan la posibilidad de que comience a asistir regularmente a sus clases. Como se puede observar en el siguiente fragmento de entrevista, después de su primer encuentro con Vero, Inés hace explícito que es la profesora quien le ofrece que comience a participar en las clases de Proyecto Artístico.

I - Y sí que me dijo, eh... me preguntó “¿tú qué vas hacer?”, y digo “pues, mira, yo en noviembre voy a estar con 4º de Primaria, pero no sé más.” Y me dijo que... que si me interesaba, que ella encantada

M - De que vayas a su clase

I - Que yo vaya a su clase y la ayude, porque tiene así como cinco objetivos que quiere trabajar con cada grupo. [...] Y, entonces, ayer hablé con Andrés y le dije que había estado con ella y que muy bien, que me parecía súper interesante, porque no había tocado nada de esto, o sea, a través de una cosa que no es curricular, trabajar un montón de otras cosas. Y me dijo “¿Te apetece también centrarte entre tus funciones en ésa?” “Sí”. Entonces, ahora,

mientras estaba dejando la bandeja, le he dicho “Oye, Vero, he hablado con Andrés, pero bueno, no con Teresa, pero supongo que estará de acuerdo en que los martes eh... o sea, me centro contigo. Trabajamos juntas” Me ha dicho que encantada. Entonces, serán esas dos horas seguidas los martes entre el recreo y la comida.

Entrevista a Inés 4 (03.11.2010)

T - Yo creo que para eso es muy asertiva y es muy buena. Entonces, yo creo que ella se unió a Vero... Ella me preguntó y le dije “Me parece fenomenal”. Hizo también muy buena relación con la gente que había aquí, en el departamento. Entonces, bueno, yo creo que ella se ha ido sabiendo buscar, sin que yo la ayudase nada, la verdad, sus afectos, sus relaciones y sus tareas.

Entrevista a Teresa (17.05.2011)

Como se puede comprobar en los anteriores fragmentos, si bien no se trata de una tarea propuesta por sus tutores, Inés les consulta a ellos si puede trabajar con Vero, esto es, busca otras voces que legitimen su participación en esta comunidad de práctica. Por el modo en que Inés narra la conversación que tuvo con Andrés, y posteriormente con Vero, vemos que Inés hace explícito ante la profesora que cuenta con el apoyo de sus tutores para desempeñar esta tarea. Asimismo, parece que tanto Inés como Andrés asumen que adoptará una posición de asesora en su trabajo en Proyecto Artístico. Para posicionarla de ese modo, Andrés caracteriza su trabajo con Vero como una de sus “funciones” e Inés se presenta como alguien que “se centrará con ella los martes”.

En la entrevista que al finalizar el curso hice a Vero, también la profesora narra la decisión que tomaron conjuntamente de que Inés comenzara a colaborar en las clases de Proyecto Artístico. Como se puede ver, presenta la participación de Inés en esta comunidad de práctica como el producto de una decisión consensuada y que permitiría atender tanto a las necesidades de Vero -por la complejidad de los dos grupos- como a la disponibilidad de Inés.

M – Entonces, empezó un primer contacto porque Andrés le había dicho y luego ¿cómo fue que... decidiste que viniera más seguido?

V – Claro, ella me lo ha propuesto por cuestión de horario y también por, por, por una cuestión de horarios que ella podía y que yo eran... y los grupos 1°C y 2ºA, que eran dos grupos en ese momento para mí complejos por diversas razones. El 1°C es un grupo que tiene inclusión de niños con distintas discapacidades, entonces era un tema que yo también quería reforzar, y había algunas dificultades en ese grupo, aunque el grupo empezó bien, y luego se empezaron a dar esas dificultades. Y el 2ºA era un grupo, para mí, de nivel de cohesión muy muy bajo comparado con el resto, con alumnos de conductas bastante disruptivas, y un grupo muy, muy, muy, muy heterogéneo. Entonces eso hacía dificultosa la

cohesión. Entonces, justamente coincidía que ella tenía esos horarios, y entonces dijimos “pues estos dos grupos son los que vienes a observar”.

Entrevista a Vero (18.07.2011)

En lo que respecta a la entrada de Inés a las distintas comunidades de práctica, podemos identificar algunas diferencias entre las condiciones en las cuales empieza en Proyecto Artístico respecto a aquellas en las que comenzó a participar en la clase de 4ºA. A diferencia de lo que sucedió en su trabajo con Lucía en 4ºA, la participación de Inés en Proyecto Artístico no se debe a la decisión unilateral de sus tutores, sino que es consecuencia del acuerdo entre Inés y Vero. Aun así, como hemos visto en los anteriores fragmentos, Inés busca que sus tutores apoyen y legitimen su inserción en esta comunidad de práctica. Consideramos que este hecho puede tener implicaciones sobre el tipo de posicionamiento que puede adoptar con la profesora, ya que —a diferencia de lo que sucedía con Lucía— desde el inicio la relación de colaboración es aceptada y consensuada entre la docente y la orientadora novel.

Por otra parte, la mayor diferencia que encontramos entre la entrada de Inés en ambas comunidades de práctica es el tipo de expectativas que distintos profesionales tienen sobre su presencia en el aula. Mientras que en el caso de su trabajo con Lucía veíamos que había dos conjuntos de voces opuestas en relación con su papel en 4ºA (unas que esperaban que fuera asesora y otras que su posición fuera la de profesora de apoyo), como veremos a continuación, en Proyecto Artístico todos los implicados tienen la expectativa de que Inés desempeñe una función de asesora con Vero.

En lo que respecta a Andrés, en la entrevista que le realizo presenta a Inés como alguien que va a ofrecer asesoramiento a Vero y pone de manifiesto que la buena disposición de ambas para realizar esta tarea es un facilitador para que adopte esta posición. Asimismo, como se puede ver en el siguiente fragmento, Andrés presenta como semejantes la posición que adoptará Inés con Vero a la que Teresa suele tener con los profesores, señalando que en ambos casos el objetivo del asesoramiento es centrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la importancia de estar presente en las aulas.

A - Ella estuvo en varias reuniones de asesoramiento, había un poco la demanda de que es bueno estar como... es lo que intentan hacer las orientadoras, sobre todo, Teresa, estar en las aulas, conocer muy bien lo que hacen los profes, para poderles dar un asesoramiento muy centrado en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Pues, oye, estos días en secundaria, en el aula cooperativa, o con algún profesor en particular... hay dos o tres profesores muy novatos... no por edad, sino novatos como profes, vincularte más a alguno, echar, ofrecerte, ofrecernos para ese asesoramiento más... con algún que otro profesor. Ahí también lo que ella, abrir un espacio también de decisión suyo. Finalmente, ha hecho buenas migas con... que no es de extrañar, con Vero, porque Vero se deja querer. Como es amorosa, como la

llamo yo, pues como es amorosa, pues es fácil querer trabajar con ella, entonces, se ha puesto a trabajar con ella y bendito sea.

Entrevista a Andrés (17.11.2010)

Además de asimilar la posición actual de Teresa y la que espera que Inés desempeñe con Vero, vemos que Andrés les atribuye un conjunto de significados concretos –que son tomados de voces institucionales- sobre el tipo de orientadora que debe ser. En este sentido, podemos comprobar el modo en que Andrés ventriloquiza las voces institucionales del colegio Andersen y del Máster (que defienden un modelo de asesoramiento educacional-constructivo) como recurso mediante el cual atribuir una posición determinada a Inés en su relación con Vero. En otras palabras, Andrés no solo posiciona a Inés como asesora de Vero, sino como un tipo concreto de asesora, que es coherente con los modelos socio-histórico y locales de identidad que hemos desarrollado en el capítulo 3.

Si bien esto lo dice Andrés en la entrevista que le realizo yo -y en la que, por tanto, no está presente Inés-, podemos afirmar que esta misma idea es la que le transmite en sus conversaciones, como ya hemos observado en anteriores fragmentos y como se puede comprobar en las anotaciones que Inés tomó en su cuaderno, durante una tutoría que tuvo con Andrés antes de asistir por primera vez a la clase de Proyecto Artístico.

Andrés:

El proyecto artístico se enmarca dentro de la idea de inteligencias múltiples (artística) + desarrollo competencia artística + papel emocional

Cómo alguien que no destaca en las instrumentales puede, al menos, sentirse más a gusto en ésta

Quiero ver cómo lo entiende Vero y ver si creo que se logra... y qué orientación necesitaría ella...

Cuaderno de notas de Inés (26.10.2010)

En lo que respecta a las expectativas que la propia Inés tiene sobre su trabajo en Proyecto Artístico una vez que han decidido que colaborará en la clase, pero antes de comenzar a participar regularmente, podemos comprobar que se presenta en su *future-self* claramente como asesora de Vero.

I – Y yo creo que, bueno, lo hablaré con Vero, porque no sé cómo organizarnos, pero lo que puedo hacer es los martes quedarme a comer con ella. O sea, porque yo lo que quiero entrar no es solo en la dinámica de clase, sino en la planificación. Quiero entender por qué lo planifica y, en realidad, pues la tarea es eso. No es tanto estar en el aula como en... como en la organización. Y... o sea, como intentar hacer un trabajo guay de pareja, que yo creo que ella está súper abierta, porque me estuvo preguntando “¿Y tú qué has visto? ¿Y esto cómo puede ser?”

[...]

I – Con 1°C y 2°A o al revés, me parece. Uno de los grupos es con alumnos con discapacidad. Hay mucho curro que hacer ahí dentro, hay mucho curro muy bonito, de relaciones sociales, de autoestima, cosas muy bonitas. Y Vero es de las que luego me quedo hablando mucho con ella... y creo que voy a aprender un montón y vamos a trabajar un montón juntas, y eso me apetecía.

[...]

M – Creo que ella te lo dijo ¿no? “Joder, y después podemos hablar. Podemos quedarnos un rato y me cuentas”

I – O sea, nos quedamos hablando, y no me lo ha dicho de “siempre nos podemos quedar luego hablando”, pero yo voy a intentar... como luego es el rato de la comida, o sea ella va a tener cosas que hacer, pero voy a intentar aunque solo sea “oye, pues si te puedo echar un mano...” y quedarme e ir rajando. Yo creo que se va a poder conseguir lo de los ratitos de después. No seguro, pero yo creo que sí.

Entrevista a Inés 4 (03.11.2010)

Para posicionarse en el futuro como asesora en su relación con Vero, en el evento narrativo de la entrevista hace referencia a su deseo de tener un papel en la planificación y organización de las clases, así como a la necesidad de comprender los porqués de las decisiones pedagógicas. De hecho, al hablar de sus expectativas, pone de manifiesto que la posición que quiere adoptar en Proyecto Artístico es la que corresponde a un asesor, utilizando además el recurso de diferenciarse de la figura de profesora de apoyo (“Quiero entender por qué lo planifica y, en realidad, pues la tarea es eso. No es tanto estar en el aula como en... como en la organización”).

Al igual que lo hacía Andrés, Inés no solo se posiciona como asesora en su futura relación con Vero, sino que además se presenta como un tipo concreto de asesora, ventriloquizando la voz del modelo de asesoramiento educacional-constructivo. Esto lo podemos ver tanto en los contenidos específicos sobre los que espera asesorar (relaciones sociales entre alumnos, cohesión, autoestima) como en el tipo de relación de colaboración que espera propiciar con Vero (“como intentar hacer un trabajo guay de pareja”, “vamos a trabajar un montón juntas”). De este modo, podemos comprobar cómo Inés en su *future-self* se posiciona como un tipo concreto de asesora, mediante la identificación de sí misma con determinados significados y con el recurso de utilizar determinadas voces institucionales para articular dicha posición del yo.

También podemos destacar del anterior fragmento que Inés –al igual que su tutor- identifica la buena predisposición de Vero como un facilitador para adoptar esa posición de asesora y, de hecho, hace discurso referido de la profesora para caracterizarla como alguien que se coloca en la posición de asesorada, preguntando a Inés por sus impresiones sobre la clase.

El día previo a empezar a asistir regularmente a la clase de Proyecto Artístico, le vuelvo a preguntar a Inés por sus expectativas sobre la clase del día siguiente con Vero, como vemos en el siguiente extracto.

M - Vale. Dime, ¿qué te imaginas de, de la clase de mañana con Vero? ¿Qué es lo que vas a hacer?

I - Bueno, o sea, lo que espera, o sea, sé, porque le he preguntado, “oye” quería preguntarle de una manera de... “vamos a hablar un poquito antes”, pero bueno, al final se ha quedado en nada, pero bueno. [...] Entonces, en clase yo creo que lo que voy a hacer es seguir por grupitos, un poco como intentando moderar si es necesario, o como incluir a alguien más, si está más afuera o algo. Ehm... y luego me gustaría que después de eso pues con la excusa de “vamos a...” o sea, yo creo que con Vero no va a hacer falta andarme pues con muchas...

M – Vueltas

I – Eso, con muchas vueltas, con muchas segundas y tal. Sino yo creo que saldrá ahí un momento de “bueno pues vamos a hablar de lo que ha pasado y...” O sea, porque yo lo que quería estos dos días que la he intentado pillar era “¿por qué justo en concreto esta actividad?”. O sea, yo sé, me ha explicado como el sentido general del Proyecto Artístico, pero luego en cada... en cada actividad no, ni en cada ciclo.

Entrevista a Inés 6 (15.11.2010)

Inés considera que su papel será, en parte, ayudar en clase, en posición de profesora, pero con un tipo de tareas cercanas a las preocupaciones de un orientador (mediar, incluir al alumnado). Además, espera que después de la clase puedan encontrar un momento para charlar y reflexionar conjuntamente sobre lo que ha sucedido en la misma. El tipo de posicionamiento que Inés espera adoptar con Vero es el mismo con el cual distintas voces legítimas (Teresa, Andrés, el Máster, como hemos desarrollado en el capítulo 3) identifican y definen la tarea del orientador. En otras palabras, sus expectativas sobre la relación con Vero implican propiciar espacios de reflexión sobre la propia práctica, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, del anterior fragmento es interesante destacar que, de modo implícito, Inés está diferenciando el posicionamiento que espera adoptar con Vero del que está adoptando con Lucía en 4ºA, al decir “yo creo que con Vero no va a hacer falta andarme pues con muchas [...] con muchas vueltas, con muchas segundas y tal”. Como ya hemos documentado anteriormente, a estas alturas del curso Inés percibía que en su relación con Lucía le costaba propiciar espacios de reflexión, y sentía que le costaba decir a Lucía determinadas cosas, lo que más adelante termina conceptualizando como una actitud de “lobo con piel de cordero”. Siendo ese su posicionamiento en el aula de 4ºA, parece que en esta nueva comunidad de práctica en la que comenzará a participar, Inés tiene la expectativa de que su relación con Vero sea diferente y no tenga la necesidad de buscar “excusas” para justificar su posición como asesora.

Antes de que empiece su trabajo continuo con Vero, pregunto a Inés sobre las expectativas que cree que Vero tiene sobre su presencia en Proyecto Artístico. Como podemos ver a continuación, considera que Vero también espera esta posición de asesora por parte de Inés, que debatan, planifiquen juntas, reflexionen. Por lo tanto, y a diferencia de lo que sucedía en 4ºA, Inés percibe convergencia entre las expectativas propias y las de la profesora, en lo que respecta a su posición en la clase como asesora.

M - ¿Y tú qué crees que espera ella de ti?

I - Mmm.... Pues yo creo que espera que amenice, o sea, “que amenice” no, que esté de mediadora en la clase y luego yo creo que sí que espera, me da la sensación, de que luego cuando hablemos, pues como más debate de por qué pueden haber ocurrido las cosas que han ocurrido, o no haber ocurrido, cosas que se pretendían. O sea, yo sí que creo que... que va a ser como análisis de lo que ha pasado, y un poco como ver “vale, esto es lo que creo que ha pasado, lo creo por esto y por esto. Entonces ¿ahora qué vamos a hacer?” un poco de planificación.

M - ¿Es eso lo que tú querías hacer o hay algo más?

I - Yo es lo que querría hacer, sí

M - Vale, perfecto, entonces tiene buena pinta ¿no?

I - Sí, si no me he hecho malas ilusiones, que no lo sé, tiene buena pinta.

Entrevista a Inés 6 (15.11.2010)

Incluso después del primer día de colaboración continua de Inés en la clase de Proyecto Artístico, cuando le vuelvo a preguntar por las expectativas que cree que Vero tiene sobre su participación en esta comunidad de práctica, hace explícito que lo que la profesora espera es un posicionamiento por su parte como asesora, y vuelve a indicar la convergencia entre sus expectativas y las de Vero.

M - ¿Y crees que lo que espera es... contártelo por un lado, compartirlo contigo y por otro lado espera recibir de ti sugerencias?, ¿Crees que realmente está esperando de ti asesoramiento?

I - Yo creo que sí. Otra cosa es que... pues que no me acepte todo... cuando digo “acepte” no es que diga “ah, sí, sí, tiene razón”, sino que la debata, que lo discutamos. No es que discutamos todo comentario que yo haga, o toda idea que haga, que yo creo que no lo está haciendo... pero eso, es más una cuestión de que ella no se está dando cuenta o de que igual yo no la estoy asesorando como ella... cree. Pero a mí sí que me da la sensación de que ella quiere que yo... que yo me meta, debata con ella y... y “dos cabezas piensan más que una”, yo creo que sí que lo piensa.

M - Parece, por lo que me dices, que tenéis un objetivo parecido ¿no?, de para qué estás tú ahí, de la relación que tenéis que tener, y para qué estáis ahí, tenéis un objetivo parecido

I - Sí, sí

Entrevista a Inés 7 (16.11.2010)

Como modo de triangular las distintas fuentes de información, cuando hice una entrevista a Vero al finalizar el curso, también le pregunté por las expectativas que tenía sobre la participación de Inés en Proyecto Artístico.

M – Vale. ¿Y cuáles eran tus expectativas de que empezara Inés contigo?

V – A ver, las expectativas eran, bueno, varias. En un sentido, poder tener una mirada de fuera, porque, al principio, ella iba a estar ahí más observando; y, en otro, ayuda también, porque yo me sentía ahí con pocas herramientas y, a veces, bueno, cuatro ojos ven más que dos y era también que ella tiene más conocimientos en ese sentido y ver por dónde, e ir probando estrategias. Porque yo con algunos ya estaba, bueno, con 2ºA fue con el grupo que estaba como más frustrada, por así decirlo, porque era difícil e iba probando cosas y no... Entonces, esas serían como las dos expectativas.

Entrevista a Vero (18.07.2011)

Si bien somos conscientes de que el discurso de Vero ocho meses después está necesariamente mediado por toda la experiencia que ha vivido con Inés durante esos meses, nos parece interesante destacar su respuesta cuando le pido que evoque sus expectativas en el pasado. También ella presenta a Inés como alguien que puede aportar “una mirada de fuera”, ayudarla a poner en marcha determinadas estrategias y a quien atribuye determinados conocimientos y herramientas de las que ella carece. Vemos también que Vero se presenta a sí misma como alguien con dificultades en el momento en que Inés empieza a colaborar, con “pocas herramientas” y “frustrada” ante la situación que había en su clase, lo que es coherente con la adopción de una posición como asesorada en su relación con Inés.

Como ya documentamos anteriormente, también el Seminario de Reflexión sobre el Prácticum presenta constantemente a las estudiantes como asesoras y hace explícita la expectativa de que su trabajo en los centros educativos se realice desde la asunción de esta posición.

En lo que respecta a las expectativas de Teresa sobre el trabajo de Inés en Proyecto Artístico, no tenemos ninguna evidencia de que espere que la orientadora novel desempeñe una posición de asesora, aunque tampoco de lo contrario. En este sentido, no podemos documentar ningún tipo de expectativas concretas por parte de su tutora profesional.

Consideramos que esta coherencia de voces (Inés, Vero, Andrés, SRP) en relación con la posición que se presupone para Inés en Proyecto Artístico pone las condiciones para que tenga lugar determinada trayectoria de identificación en el aula. De este modo, mientras que en la comunidad de práctica de 4ºA las diferentes voces articulaban posiciones del yo incompatibles para el trabajo de Inés con Lucía, en esta comunidad de práctica no nos encontramos con una disonancia de ese tipo.

Nuestra interpretación, como intentaremos argumentar en las siguientes páginas, es que esta homogeneidad facilita que Inés pueda ir construyendo una identidad profesional en la cual lo que se negocie es el tipo de asesora en concreto que quiere ser, y no tanto su propia posición profesional - como orientadora o como profesora de apoyo-. Así, veremos que los dilemas a los que se enfrentará Inés en esta comunidad de práctica están relacionados con el tipo de relación de asesoramiento que consigue establecer con Vero, así como con las dificultades que va encontrando y superando a lo largo de su trayectoria.

LA EVOLUCIÓN DE LOS POSICIONAMIENTOS EN PROYECTO ARTÍSTICO

En el contexto de las expectativas que comentamos en el anterior epígrafe, el 16 de noviembre de 2010 Inés comienza a participar constantemente en las clases de Proyecto Artístico con dos grupos de la ESO: 1ºC y 2ºA.

Como explicamos en el capítulo 2, la asignatura de Proyecto Artístico se imparte una vez a la semana, tiene una duración de una hora y se realiza en un aula especial (ver plano 3), destinada exclusivamente para esta asignatura. En el caso de estos dos grupos, las clases son los martes a las 12:00 (1º ESO C) y a las 13:00 (2º ESO A). Habitualmente, como iremos describiendo en las próximas páginas, después de las dos clases Inés y Vero se quedaban en el aula de Proyecto Artístico hablando un rato antes de ir a comer. En esta comunidad de práctica, grabé 20 clases, después de las cuales en 14 ocasiones tuvieron una conversación. En su totalidad, tenemos registradas 7 horas de conversación entre ellas, y el tiempo promedio que duran sus conversaciones es de 27 minutos y 53 segundos.

La primera diferencia que podemos señalar entre su participación en Proyecto Artístico respecto a la que desarrolló en 4ºA está relacionada, justamente, con el tiempo que dedicó en una y otra comunidad de práctica a situaciones de asesoramiento a las docentes. En 4ºA tenemos grabadas 5 conversaciones, con una duración total de 1 hora y 27 minutos de diálogo entre Inés y Lucía, y como media sus conversaciones duraban 17 minutos y 24 segundos, lo que contrasta fuertemente con las 7 horas el total de conversación con Vero y el promedio de casi 28 minutos.

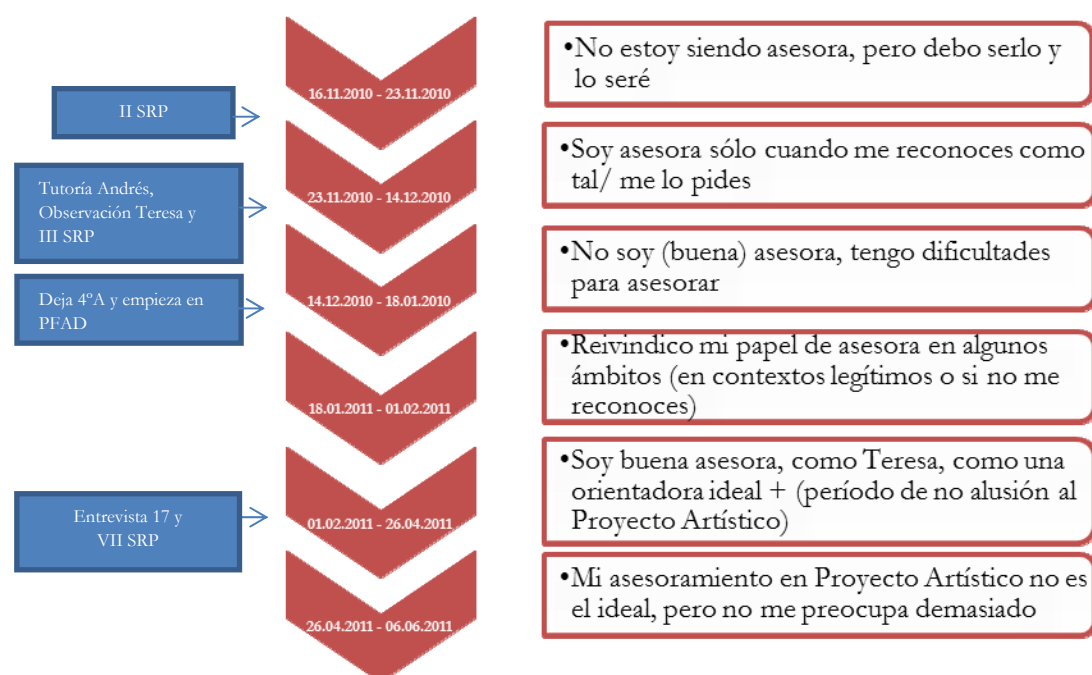
Somos conscientes de que esta información cuantitativa tiene limitaciones. Por un lado, asumimos que las horas grabadas no necesariamente coinciden con las horas reales de conversación entre ellas, ya que solo tenemos registrado aquello que sucedía los días en los que yo estaba presente en el centro. Por otro lado, la cantidad de minutos que se dedican al espacio de asesoramiento no es un predictor unívoco de la calidad del asesoramiento e incluso no garantiza que durante ese período se esté, efectivamente, realizando asesoramiento. A pesar de reconocer estas limitaciones, consideramos que se trata de un dato que nos aporta una información relevante acerca de la relación que estableció con

cada una de las docentes, así como de la importancia que tenían los espacios de asesoramiento en cada una de las comunidades de práctica.

Dicho esto, dedicaremos las próximas páginas a analizar la evolución de los posicionamientos que tienen lugar entre Vero e Inés a lo largo de los ocho meses de participación en Proyecto Artístico. Para ello, y al igual que lo hicimos en el anterior capítulo, iremos caracterizando los distintos momentos de su evolución con frases mediante las cuales podemos condensar los posicionamientos que van adoptando en cada momento. De este modo, cada una de las frases cumpliría la función de hacer un resumen del tipo de posicionamientos habituales que caracteriza a los distintos momentos por los que pasa durante su trayectoria en Proyecto Artístico. Si bien las frases constituirían “productos parciales” de su evolución, a lo largo de las próximas páginas iremos explicando en detalle los procesos mediante los cuales esos posicionamientos son negociados, así como los mecanismos a través de los cuales van variando con el paso de los meses.

En el siguiente gráfico hemos sintetizado la evolución de los posicionamientos de Inés durante los ocho meses de participación en Proyecto Artístico.

Gráfica 6. Evolución de posicionamientos en Proyecto Artístico [Elaboración propia]



Fase 1: No estoy siendo asesora, pero debo serlo y lo seré

El 16 de noviembre de 2010 Inés empieza su trabajo constante con Vero. Después de la clase de Proyecto Artístico, Inés se queda hablando con la profesora durante más de media hora. Comenzaremos por analizar esta primera situación de asesoramiento para, a continuación, hacer

referencia a las valoraciones que Inés hace de dicha situación en la entrevista que le hago posteriormente, ese mismo día.

Como primer análisis global de la situación de asesoramiento, y relacionado con el concepto de dominio interactivo, es interesante señalar que la conversación es iniciada y finalizada por Vero, lo que da cuenta de la asimetría que hay en la relación y el hecho de que Inés subordina las conversaciones a la predisposición de Vero para tenerlas. Como vemos en el siguiente fragmento, una vez que Vero inicia la conversación, Inés “tematiza” el hecho de sentarse a hablar y pone las condiciones para conversar y crear un espacio formal de asesoramiento. Aun así, Inés sigue manteniendo la asimetría en lo que respecta al dominio interactivo, haciendo explícito que ella se ajusta a lo que Vero prefiera (“o comemos juntas y mientras...”).

V – ¡Qué complicado! (inaudible) los martes, que

I – ¿Sí?

V – son clases más... (inaudible)

I – ¿Pero porque en las otras avanzas en, en, en... la temática?

V – No es cuestión de avanzar, sino que el clima de clase es diferente. El primero está fatal, 1ºC está fatal y no sé qué hacer.

[...]

V – ¿sabes? (inaudible) Me preocupa.

I – ¿Nos sentam...? Yo tenía un boli negro ¿puede ser? Que yo lo he visto por aquí, uno negro, igual está aquí. Se me habrá olvidado.

(Vero está hablando con unos alumnos, antes de que salgan de la clase)

I – Pues si quieres, nos sentamos ahora un ratito y me cuentas así qué es lo que te apetece hacer para...

V – Vale

I – ¿Te viene bien?

V – Sí (enfático)

I – ¿Sí? Ah, pues guay. Pues tú, como me digas. O comemos juntas y mientras, o lo que te apetezca.

Asesoramiento Inés – Vero 1 (16.11.2010)

Relacionado con el dominio temático, la mayor parte de los temas que se tratan en esta primera conversación son propuestos e iniciados por Vero. Hay algunas ocasiones en las que es Inés quien inicia un tema, pero solo lo hace cuando los anteriores están parcialmente cerrados (hay un silencio o se acaba con frases del tipo “entonces, es eso”), y siempre y cuando sean temas “susceptibles de ser hablados”. En este sentido, Inés no introduce un tema completamente nuevo, sino que retoma cuestiones que ya han sido comentadas previamente en la conversación (“Que estaba pensando que esto de... la arteterapia [...] que estaría bien, quizás, relacionarlo con cómo estás tú en clase...”).

Estos dos indicadores –dominio interactivo y temático-, junto con los análisis que describiremos a continuación, nos permiten argumentar que en esta primera interacción entre Vero e Inés no hay un posicionamiento interactivo como asesora-asesorada.

Esta interpretación se ve reforzada por el hecho de que en esta interacción podemos observar una actitud pasiva y receptiva por parte de Inés, en la cual no consigue colocarse en una posición de asesora. Como veremos a continuación, esta primera conversación se caracteriza por una continua presentación del yo por parte de Vero, solicitudes de asesoramiento que no son mantenidas por Inés, e intentos de asesoramiento que no son aceptados por parte de Vero.

Como se puede ver en los siguientes fragmentos, en esta interacción Vero hace una continua presentación del yo como buena asesorada, ante Inés y ante mí. Hace explícito constantemente que valora la perspectiva de alguien de fuera y que le ayuda que le hagan sugerencias sobre aspectos que puede modificar de sus clases.

V - A mí igualmente, a mí me gusta que se acostumbren también a que haya gente de fuera observando. A mí no me molesta, hay gente que le molesta mucho, que se siente. No, a mí al contrario, me gusta mucho. Yo siempre digo “todos los que...” porque siento que también si alguien de fuera ve algo que yo puedo modificar, porque también de dentro es, como te digo, estás sumergida ahí dentro y no lo estás viendo. Y no es porque seas tonta, es porque a veces
M – No, hombre

V – Entonces, ¿sabes? entonces a mí, a mí me gusta mucho que vengan a observar.

Asesoramiento Inés – Vero 1 (16.11.2010)

Complementariamente a presentarse como buena asesorada, en esta interacción Vero también reconoce a Inés como asesora, en varias ocasiones.

V – Que Alfredo tiene hiperactividad

I - ¿Ah sí? ¿Está...?

V – Se han enterado hace muy poco. Y dije “Uy, se lo tengo que comentar a Inés”

I – Guay, es que me ayuda un montón a mí...

[...]

V –No sé, es lo que veo desde fuera. No sé cómo lo ves

Asesoramiento Inés – Vero 1 (16.11.2010)

Mediante estos recursos complementarios que utiliza Vero -presentación del yo como asesorada y reconocimiento de Inés como asesora-, en esta primera situación de asesoramiento la profesora adopta declarativamente un posicionamiento de asesora-asesorada con Inés. A pesar de ello, en esta conversación Inés no consigue ejercer una posición de asesora con Vero, lo que podemos afirmar

basándonos tanto en nuestros análisis de la interacción como en la propia valoración que Inés realiza en la entrevista que le hago después de esta conversación.

Hay dos situaciones en las que Inés intenta hacer una sugerencia a Vero, y ambas están relacionadas con la metodología en el aula. En ambas, Vero no deja que acabe las frases, interrumpe a Inés, ignora sus comentarios o cambia de tema. Inés no reivindica su posición como asesora ni su punto de vista, permitiendo que su intento de hacer una propuesta sea ignorado. En los siguientes fragmentos podemos ver las dos situaciones que hemos categorizado como “intentos de asesoramiento, no mantenidos”, así como la valoración que Inés hace de esas intervenciones en la entrevista posterior. A este respecto, es interesante señalar que los dos intentos de asesoramiento que nosotras identificamos en la interacción son justamente aquellos que la propia Inés comenta en la entrevista posterior como situaciones en las cuales no consiguió hacer una sugerencia correctamente.

El primero de los intentos de asesoramiento, como se observará a continuación, es en relación con la formación de los grupos de alumnos en la clase.

V – Sí, sí. Los de 3º no... a veces trabajamos en grupos cooperativos, que ya los tienen armados, pero

I – Ah, es una de las cosas que pensaba digo, igual...

V – Lo que pasa es que los grupos cooperativos están hechos mezclados, no están hechos bien.

[...]

V – No puedo hacer mucho, más que pasar un momento agradable y que intente, porque una vez a la semana no se puede hacer nada... de profundizar ¿sabes? Es muy poco

I – Pero igual sí...

V – (a la vez) ni, no me acuerdo sus nombres ¿sabes? Que...yo tengo a toda la ESO entera.

I – Claro

V – Tengo doce grupos... diferentes... que les veo una vez a la semana.

I – Ya.

V – Entonces es complicado

I – Y yo digo ¿ahí sí que se puede conseguir... eh, que...?

V – No, yo con 1º voy a hacer la actividad esta que estamos haciendo de arteterapia, que...

Asesoramiento Inés – Vero 1 (16.11.2010)

Al narrar esta conversación en la entrevista posterior, Inés hace explícito que no consiguió compartir con Vero su punto de vista, lo que pone de manifiesto una diferenciación entre la posición que adopta Inés en el evento narrativo –la entrevista- y el evento narrado –la conversación con Vero-. De este modo, vemos que mientras que en el evento narrado asume que no “se atrevió” a adoptar una posición de asesora ni a transmitir su perspectiva a la profesora, en el evento narrativo sí asume esa

posición. Para hacerlo, problematiza el hecho de no haber conseguido comentar a Vero su opinión, y señala los objetivos que se había marcado y que no pudo alcanzar (“mi afán era...”).

I - Por ejemplo, también otro tema, con los grupos, con la formación de los grupos cooperativos ¿no? [...] Entonces no me he atrevido a decirlo, pero yo creo que.... yo creo que detrás de que los grupos estén mezclados hay un por qué. [...] Mi afán era como “bueno, pero vamos a conseguir hacer otros, o sea, vale, lo tenemos un poquito más difícil porque es un grupo con el que no han trabajado aún, pero se podrá conseguir ¿no?” Y eso como que me hubiera gustado más... hablarlo más con ella. Lo he intentado, también me ha costado pero bueno al final sí que lo he hablado de “bueno, pero podemos conseguirlo ¿no? podemos conseguir grupos” “Sí, sí, sí, claro, podremos conseguirlo”

Entrevista a Inés 7 (16.11.2010)

La segunda situación está relacionada con la sugerencia por parte de Inés de que se complemente una actividad de la clase, con el objetivo de aumentar la atención de los alumnos. En concreto, durante una actividad de representaciones teatrales, Inés advierte que un conjunto de alumnos no presta atención cuando el resto de la clase está haciendo la representación. Como estrategia para evitar esta situación, Inés intenta sugerir a Vero que les proponga otra tarea -observar a sus compañeros para luego hacer una valoración de su representación-, y así evitar que se distraigan. En el siguiente fragmento podemos observar el momento en el cual intenta proponérselo a Vero, así como el modo en que la profesora interrumpe y cambia de tema.

I – He pensado, cuando estaban ahí los cinco magníficos

V – Si

I – eh... claro, como ellos ya lo habían hecho, supongo que estaban más desconectados, porque es como “como yo ya lo he hecho...”

V – Y porque la clase anterior que tú no has estado, vinieron con vestuario

I – Claro

[...]

V - Entonces, yo creo que igual no se deben de sentar.

I – O igual se les puede pedir algo de.... O sea, para que...

V – [Interumpe y no se oye] para poner las almohadillas, pero es que a veces no sé.

[...]

I – Vale (silencio) vale... que... que yo pensaba, digo igual en este grupito, cuando estaban aquí jugando, que no prestaban atención tá, tá, tá, se les puede comprometer igual si se les pide, o sea, que vean que... prestar atención les sirve para algo, no solo...

V – Ya

I – No solo para aprender, que tal, sino, “bueno es que después nos vais a contar qué es lo que más... o vais a”, bueno, es que es mucho tiempo, o “vais a contar lo que más os ha gustado”

V – (habla a la vez) Sí, comentar. Si... Sí, es verdad

I – O sea, lo suyo sería que intrínsecamente digan “Oye, tengo que prestar atención”

V – Es verdad, yo el curso pasado, no sé si te lo había contado lo de los cronistas.

I – No, no me suena.

V – El curso pasado, en todo el primer trimestre, eh... siempre había dos alumnos, dos parejas que se elegían antes, de “bueno, y la semana que viene eres tú y tú” y eran los cronistas.

Asesoramiento Inés – Vero 1 (16.11.2010)

Como señalábamos antes, Inés –sin necesidad de que yo se lo evoque en la entrevista- es quien identifica este evento como una situación en la cual se encontró con muchas dificultades para hacer una sugerencia a Vero.

I – Ha habido un momento en que yo quería decirle una idea y he tardado... lo he intentado como cuatro veces, dos veces, pues yo siento que lo he intentado como cuarenta.

M - ¿Cuál era la idea?

I - La idea era... ha habido como dos, una, la que me acuerdo ahora es, pues cuando estaba, con el primer grupo, cuando estaban los que he llamado “los cinco magníficos”, ha habido un momento que me he puesto al lado de ellos, y he dicho “¡ostras! es que pasan”, porque ya dicen “¿Para qué atender si yo ya lo he hecho y tal?” ¿no? Entonces yo pensaba “igual si les pedimos, pues eso, ellos ahora mismo no se están implicando intrínsecamente con la tarea ni con sus compañeros, pasan. Bueno pues vamos a hacerlo extrínsecamente, les vamos a pedir algo, pero no pedir por pedir de “te vamos a preguntar... y luego me tienes que contar”, porque es un poco rollo, si no, yo que sé, igual podemos encontrar una manera de que... o sea, no solo tu trabajo depende de ti, sino que el trabajo de todos depende de ti, y tú mismo necesitas el trabajo de los demás para algo, te sirve en algo para ti. No lo sé, vamos, es una idea, no sé exactamente el qué, pero la cosa de “vamos a engancharles con algo que les digamos nosotros”

M - ¿Y se lo llegaste a comentar?

I – Eh... sí. Sí, me costó como... eso, tres intentos... (ríe)

M - ¿Y qué le pareció a ella?

I – Eh... bien. Es una cosa que me dijo que ya la había pensado de algún modo, ah, entonces fue cuando me contó lo de “los cronistas”, entonces estuvo guay porque la figura del cronista me parecía interesante y dije “ah, pues” y si además ha visto que le ha salido bien, es como

que puede salir bien ¿no? No era exactamente lo que yo planteaba pero... pero... o sea, tengo como la sensación de que... como con más calma, quiero sentarme con más calma.

Entrevista a Inés 7 (16.11.2010)

Si bien, como venimos argumentando, la tónica general de esta primera interacción con Vero es que no adoptan un mutuo posicionamiento como asesora y asesorada, en la entrevista posterior Inés narra un evento en el que hizo una sugerencia que sí fue aceptada por parte de Vero, aunque en ningún momento Inés la presenta como una situación de asesoramiento. Se trata de una sugerencia – pedir a los alumnos que traigan por escrito una reflexión- que no está recogida en la charla posterior, sino que tiene lugar durante la clase. Lo interesante de este primer intento de asesoramiento que hizo Inés y que fue mantenido por parte de Vero es el papel que en él tiene la voz de Teresa como legitimadora tanto de la posición como del contenido concreto de asesoramiento.

En lo que respecta a los posicionamientos que han ido adoptando en esta primera clase, Inés valora positivamente que Vero está muy dispuesta a explicarle por qué hace las cosas, y la incluye en la planificación, lo que es coherente con una expectativa por parte de ambas de establecer una relación de asesoramiento. Sin embargo, de algún modo percibe también –como nosotras en el análisis de la situación de asesoramiento- que este posicionamiento es declarado, pero no ejercido. En este sentido, Inés comenta que Vero tiene una gran predisposición y declara su deseo de recibir asesoramiento por parte de Inés, aunque en la práctica no necesariamente sea así.

Inés se responsabiliza de que en la práctica no pueda asesorarla, indicando que para poder adoptar una posición de orientadora con Vero, ella misma tiene que cambiar principalmente dos cuestiones: tener más seguridad en sí misma y tener mayor conocimiento experto sobre la disciplina (arte, teatro del oprimido, proyecto artístico).

I – O sea, guay, porque yo veo que, bueno, Vero está súper abierta a explicar, a tal, no sé qué.

M - ¿A explicarte a ti?

I - Sí, sí. O sea como a meterme mucho en por qué hace las cosas y eso me encanta, o sea entender que casi todo lo que hace lo ha pensado antes, casi todo lo... Luego puede ser que igual haya otra manera mejor de pensar, puede ser, pero por lo menos no han ido surgiendo... o sea, que se lo curra un montón y entonces eso digo “¡jó, qué guay! Así todos”. Eh...Pero bueno, luego por otro lado, hoy he tenido la sensación, la misma que tuve el primer día, pero es una cosa que yo también... me lo busco yo ¿no? porque yo voy en plan “cuéntame”, que es como súper... unidireccional, casi, casi súper...

M - ¿Ella a ti?

I - Ella a mí. O sea, es muy de “quiero que me ayudes” o “quiero que ¡ah! fenomenal cuántas más opiniones haya, mejor, tal, tal, tal,” pero ha habido un momento en que yo quería decirle

una idea y he tardado... lo he intentado como cuatro veces, dos veces, pues yo siento que lo he intentado como cuarenta.

[...]

I – O sea, yo creo que podremos trabajar juntas, pero yo necesito como que... como que se calme un poco (ríe), me da esa sensación, sí. Porque, claro, ella ya ha hecho mucho, lleva tres años aquí pero lleva ya en otro cole muchos años, tal, entonces es como que me quiere contar experiencias, experiencias con las que ha aprendido ella un montón y con las que yo aprenderé, pero... pero al final no deja espacio casi a dudas y a “oye, esto vamos a pensar” [...] Que toda sugerencia la pensáramos, entonces me da la sensación de que no... no, no se están recogiendo todas. Me cuesta mucho decirlas... a pesar de que es muy abierta, luego en el fondo... es como una metralleta tá, tá, tá, tá, tá. Me cuesta. [...] Entonces, en ese sentido como que... noto que me parece que hay un poco más de preocupación, o sea de interés -no sé muy bien la palabra- por parte de Vero a realmente construir algo juntas. Aunque luego, ya te digo, con limitaciones, que luego yo creo que está... buscando construir algo juntas, menos de lo que ella se cree, me da la sensación.

[...]

M - ¿Y crees que lo estás haciendo como lo deberías hacer tú?

I - Pues no lo sé.

M- ¿No lo has pensado?

I - O sea que estoy haciendo el trabajo, camino a ese objetivo ¿te refieres?

M - Sí, si estás orgullosa diciendo “joder, no lo podría hacer mejor. Si lo planificara también haría lo que estoy haciendo” ¿o... ni te lo has planteado conscientemente?

I - Sí, o sea yo, eh... después de hablar con ella, que me decía “todo esto viene del teatro del oprimido, no sé qué, tal, tal, tal”, yo empecé como a leer cositas, porque dije “pues me voy a poner al día bien ¿no?” O sea, yo creo que a mí me falta un poco más de saber de dónde viene esta manera de trabajar, por qué viene de ahí, que no viene por capricho de Vero, viene porque ella cree firmemente pues en... la concepción que hay. Entonces yo creo que a mí me falta aún entender bien de dónde viene todo esto... porque así también entendería probablemente por qué no cree en las almohadillas, no creo que no esté relacionado. Debe estarlo. Por qué no cree en... sacar al pasillo a la gente. Entonces yo mejoraría en mí, pues esto, como más... ¿“expertez”? ¡Pericia! Como más pericia en el contenido, o sea en... por qué, por qué se educa en valores a través del arte ¿no? Que yo te diría “ah, sí, fenomenal”, pero no, vale ¿por qué?, no quedarme en “¡ah! sí fenomenal”. Ahí yo mejoraría... y bueno y me gustaría mejorar... bueno yo me noto... me gustaría mejorar en seguridad propia mía, puesto que... que cositas que yo veo que digo “me gustaría decir esto, por si no se ha dado cuenta” a ver, las intento decir, las intento decir, me cuesta a mí decirlas y a ella le cuesta escucharme, pues... creo que si yo tuviera más seguridad en mí misma, sabría manejar mejor

esas conversaciones de... pues eso, conseguir que me escuche una cosa concreta y vamos a debatir esto. O sea...

Entrevista a Inés 7 (16.11.2010)

Como se observa en los anteriores fragmentos, si bien Inés asume la responsabilidad de las dificultades que está encontrando para asesorar a Vero, también reconoce que ciertas características de la profesora dificultan este posicionamiento (“es como una metralleta”, “yo necesito como que... como que se calme un poco”), lo que es coherente con la idea de que las posiciones del yo no son exclusivamente el resultado del reconocimiento recibido por el otro, ni tampoco solamente de los significados que se tienen sobre uno mismo. Por el contrario, el tipo de posicionamiento que se puede adoptar en una interacción determinada –como reconoce Inés en la entrevista- es consecuencia de la negociación de posiciones entre distintas personas.

En resumen, Inés no considera que en esta primera clase haya adoptado una posición como asesora de Vero, valoración que es coherente con nuestros análisis de la interacción. Si bien no se reconoce actualmente como asesora de Vero, sí considera que la expectativa de ambas es establecer una relación de asesoramiento y considera que sí se posicionarán de este modo en el futuro. De hecho, utiliza el recurso del *future-self* como mecanismo mediante el cual señalar aquel posicionamiento -de asesora- que aún no está consiguiendo, pero que cree que podrá conseguir en el futuro. Asimismo, a pesar de reconocer que ambas esperan establecer una relación de asesoramiento, Inés identifica diversas causas –tanto propias como externas- que pueden estar dificultando la adopción de una posición de asesora con Vero. Por último, y a pesar de que la propia Inés no lo identifica como un evento de asesoramiento, hemos observado que la única situación en la cual Inés consigue que Vero acepte una sugerencia suya es cuando utiliza el recurso de ventriloquizar a su tutora. En otras palabras, en esta primera interacción solo consigue posicionarse como asesora cuando hace una sugerencia cuya legitimidad tiene como origen la voz de Teresa.

Fase 2: Soy asesora, solo cuando me reconoces como tal

La semana posterior a esta primera interacción, Inés tiene otra clase con Vero y por la tarde participa en el II Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (23.11.2010), en el cual –como ya hemos explicado anteriormente- una de las profesoras le recuerda que ella no es docente, sino asesora, y le pide que no centre sus análisis en el centro sino en su propia práctica profesional. Consideramos que este Seminario supone un incidente crítico en la trayectoria de identificación de Inés en Proyecto Artístico, en la medida en la que a partir de este momento es cuando empieza a presentarse como asesora de Vero, al menos en el contexto de la entrevista. Como veremos a continuación, y a diferencia de lo que sucedía la semana anterior, a partir de este Seminario Inés explícitamente se posiciona como asesora en Proyecto Artístico.

Justamente después del Seminario, realizo una entrevista a Inés, en la que relata la clase y la conversación que tuvo ese mismo día con Vero -y que, a pesar de haber estado yo observando, no se grabó correctamente-. Como modo de hacerla dialogar con las voces del Seminario, comienzo por pedirle que me diga qué le parecen los comentarios que le hicieron. Para lo que ahora nos ocupa, es relevante destacar que teniendo en cuenta lo que le dijeron en el Seminario, Inés considera que lo que hace con Vero es orientación. Se presenta como asesora en su trabajo en Proyecto Artístico y cree que no consiguió dejarlo claro en la presentación ante las profesoras y compañeras del Seminario.

I - Lo que hago con Vero, eh... pues es orientación. Mmmm, y... sí, o sea, bueno, no sé. Yo creo que estoy haciendo más orientación de lo que ha parecido. En mi cabeza lo estoy centrando también en más orientación de lo que ha parecido.

Entrevista a Inés 8 (23.11.2010)

En la misma línea de posicionarse como orientadora en su trabajo con Vero, señala el modo en que la profesora de Proyecto Artístico la reconoce como asesora, haciendo referencia a que progresivamente (tanto Vero como Lucía) le van pidiendo más asesoramiento.

M - Me dijiste en algún momento que sí que notabas que... por coger a Vero, que Vero estaba pidiéndote mucho más asesoramiento ahora, que cuanto más -y Lucía también ¿no?-

I - Sí

M - ...que cuanto más tiempo va pasando, te iba pidiendo más asesoramiento, ¿por qué crees que pasa eso?

I - (Silencio) Hombre, a nivel de relación, la estoy cultivando más y... yo creo que ellas ven que no tengo mala intención ni soy una listilla ni nada, sino que... voy a estar poco tiempo entonces me muero de ganas por ayudar y por aprender. Entonces, yo creo que es por parte de relación que... se me está valorando más en ese sentido, y... yo creo que estoy sabiendo quizás llegar más. Bueno, no lo sé, o sea “llegar más” me refiero a una cosa que no sabría cómo decir, ahora... ahora pruebo a decirla y creo que sé decirla mejor. [...] (Silencio) hombre yo creo que habrá algún punto también de que algunas cosas que, que, que he dicho y que hemos trabajado juntos, pues habrán tenido algún efecto positivo. Entonces, eso yo creo que ayuda a decir “bueno, puede tener... buenas ideas” [...] Entonces guay ¿por qué? pues porque Vero me incluye un montón, me incluye un montón, desde que entro ya me está preguntando “oye, ¿tú esto cómo lo ves?, ¿qué te parece?, ¿qué tal?” Y realmente me pregunta, no me pregunta por tal y ya tiene ella la decisión tomada, sino es que realmente la tomamos juntas y entonces es como “¡ay! qué guay”.

Entrevista a Inés 8 (23.11.2010)

De los anteriores fragmentos podemos destacar varias cuestiones. Por un lado, además de presentarse como asesora en su relación con Vero, hace explícitas las solicitudes de ayuda y asesoramiento por

parte de la profesora. Como indicábamos antes, en su primer día de trabajo continuo en Proyecto Artístico, Inés ponía de manifiesto que si bien Vero declarativamente se presentaba como alguien que quería recibir asesoramiento, en la práctica no daba espacio para ser asesorada (“a pesar de que es muy abierta, luego en el fondo... es como una metralleta tá, tá, tá, tá, tá”). Esto mismo es lo que nosotras interpretábamos como la adopción de un posicionamiento declarado, pero no ejercido. De hecho, probablemente con la función de comparar la relación actual con lo que narraba en la anterior entrevista, en varias ocasiones Inés utiliza expresiones que enfatizan que la posición de Vero no es solo declarada, sino que es honesta (“Y realmente me pregunta, no me pregunta por tal y ya tiene ella la decisión tomada, sino es que realmente la tomamos juntas”).

Por otro lado, para explicar los motivos por los cuales Vero le está pidiendo más asesoramiento a Inés, recurre a explicaciones que dependen fundamentalmente de su agencialidad (“a nivel de relación, la estoy cultivando más”, “estoy sabiendo quizás llegar más”).

Además de estas presentaciones explícitas de sí misma como orientadora, Inés utiliza la narración de eventos concretos como modo de posicionarse como asesora, en el contexto de la entrevista. Este posicionamiento se infiere tanto del modo en que me describe a mí la clase desde una posición de asesora, juzgando la evolución y valorando el desarrollo de la misma – evento narrativo-, como en la narración de casos concretos de asesoramiento –eventos narrados-.

En esta entrevista hemos identificado tres eventos de asesoramiento, que tienen en común el hecho de que todos ellos comienzan con una solicitud de asesoramiento por parte de Vero, y que ésta fue aceptada por Inés. Esto es, en los tres eventos en los que Inés consigue asesorar a Vero hay una primera fase en la cual la profesora reconoce a Inés como alguien que puede asesorarla y explícitamente le pide ayuda. En concreto, los tres eventos que Inés narra son: la formación de los grupos de clase; la reflexión escrita; y el cierre de actividad con 2º ESO. A continuación describiremos solamente el último de ellos, con el objetivo de ilustrar este proceso de asesoramiento ante una solicitud.

El tercer caso narrado de asesoramiento versa sobre el cierre de la actividad que estaban haciendo en 2ºESO. Inés relata su conversación con Vero, presentando a la profesora como alguien que le pide consejo. Inés le hace una sugerencia (acepta la posición de asesora) y Vero hace lo que ella le ha sugerido. Es interesante el modo en que Inés narra su intervención, mostrándose como alguien seguro de sí mismo, con claridad y convicciones sobre qué es mejor hacer. La ausencia de la voz de Vero ante las sugerencias de Inés la coloca en una posición de asesora pasiva, de alguien que escucha su consejo y lo lleva a cabo sin cuestionarlo.

I – [...] Pues mira, antes de empezar la clase, Vero me dijo “no sé cómo... cómo es mejor hacerlo”. Estos chicos van más retrasados ¿no?, entonces dijo, ehh... porque quedamos satisfechas con el trabajo de los de 1º de la ESO ¿no? y de los grupos que formamos,

quedamos como satisfechas, entonces dijimos “podemos hacer lo mismo en 2º” y entonces ella decía “¿Qué hacemos?, ¿hacemos ya los grupos para la siguiente actividad?, ¿cerramos esta actividad?, ¿no la cerramos?”, o sea porque esta actividad no está saliendo todo lo enriquecedora que queríamos ¿no? Entonces empezamos un poco hablando de qué hacemos, entonces yo... yo lo que le dije es “mira, yo creo que es mejor cerrar la actividad, que ellos vean que las cosas no las hacen y quedan en el vacío, sino que se cierran. Igual, aunque no esté saliendo todo lo bien que pensemos, yo creo que es mejor cerrarla. Y los grupos pues... pues ya los haremos la semana que viene o en otro momento o igual hacerlo ahora. Pero, desde luego, después de hacer los grupos no empezar la siguiente actividad, sino cerrarla”. Entonces bueno, decidimos que los grupos ya, o sea, que íbamos a terminar la actividad y que los grupos al final no los hemos hecho.

Entrevista a Inés 8 (23.11.2010)

Como resumen, lo que queremos destacar de estos eventos de asesoramiento que Inés narró en la entrevista es que nos permite acceder al modo en que Inés presenta su relación con Vero y su posición como asesora, en el contexto de la presente investigación. Además, permite ver un cambio respecto a la anterior interacción. Mientras que la semana anterior decía que Vero declarativamente se presentaba como asesora, pero no ejercía un posicionamiento de ese tipo, en esta entrevista da muestras de que se posiciona como asesora con Vero tanto en los significados declarados como ejercidos. También es interesante que los tres asesoramientos son consecuencia de que Vero se posiciona inicialmente como asesorada ante Inés, esto es, que hay una solicitud de asesoramiento. A estas alturas del curso, aún no hemos observado ni ha narrado ningún caso en el que Inés sea quien inicia un asesoramiento sin que Vero ponga las condiciones para que éste tenga lugar. En otras palabras, es como si hasta este momento de su trayectoria de participación en Proyecto Artístico aceptara la posición de asesora solamente cuando ésta le es “concedida”, pero aún no se sintiera con legitimidad para reivindicarla.

Por último en esta entrevista, si bien Inés ya se posiciona como asesora (ante solicitudes), también señala aspectos que debería mejorar en su asesoramiento a Vero. Inés afirma que le hubiera gustado que no solo comentaran que la clase había ido bien, sino profundizar en los motivos por los cuales podía explicarse esa mejoría. Inés agradece que Vero le cuente lo que se va a hacer (posición de profesora), pero le gustaría además poder pensar juntas sobre el por qué, mediante lo cual reivindica, en el contexto de la entrevista, una posición de asesora. En nuestra opinión, se trata de una reflexión claramente mediada por los discursos del Máster y de sus tutores, que constantemente presentan un modelo de identidad de orientador caracterizado por propiciar la reflexión sobre la práctica docente, así como por la necesidad de intervenir sobre los motivos que subyacen a las decisiones pedagógicas. En este sentido, Inés se posiciona como un tipo concreto de asesora (coherente con el modelo educacional-constructivo), ventriloquizando la voz institucional del Máster o las voces particulares de

Andrés y Teresa, como recurso mediante el cual reflexionar sobre su propia práctica como orientadora.

I – Entonces, estaría guay, pues que Vero y yo sí que hemos comentado “jó, hoy ha ido mucho mejor la clase, tal”, pero que nos paremos a pensar “¿y por qué ha sido?”.

M - ¿No lo habéis hecho hoy?

I - No, no en profundidad.

M - Y si pudieras abstraerte de los últimos tres minutos de nuestra conversación, ¿crees que lo hubieses pensado o se lo hubieses planteado a Vero?

I - Me hubiera gustado, sí, porque... el ratito de después ha sido un poco súper rápido. Vero además es como una serpiente, enlaza con otros temas. [...] Pero me hubiera gustado mucho más pensar juntas.

M - ¿Sobre lo que había pasado?

I - Claro, o sea, hemos hecho la observación “oye, mucho mejor” pero ¿por qué? pues no lo hemos hecho. Me hubiera gustado.

M - ¿Crees que es importante?

I - Sí, sí, sí, total.

M – Y ¿por qué crees que no te ha salido como primera pregunta?

I – (silencio) Ehhh... no lo sé, o sea yo creo que la condición de “parece que tiene prisa y tal” ha influido... pero... pero no creo que sea ése el único motivo “como he detectado que tiene prisa, no he sacado el tema”, porque hay otras veces que detecto que tiene prisa, y saco el tema y lo calzo. O sea que... es otra cosa. (Silencio) No lo sé.

M - Vale.

I - Igual es que no lo pensé, en ese momento no vi la importancia de hablarlo y la estoy viendo ahora, es que me cuesta un poco como separar las cosas que pensé en su momento y las que estoy pensando ahora.

Entrevista a Inés 8 (23.11.2010)

Cuando le pido que explique por qué no profundizó en estos aspectos en su conversación con Vero, alude a que ve a la profesora con prisa y a que quizás no advirtió en su momento que era importante hacerlo. Nuestra interpretación es que, además de estas cuestiones, lo que está impidiendo que Inés intente asesorar a Vero en relación con los motivos que subyacen al mejor funcionamiento de la clase es algo que es más difícil identificar y explicitar: la ausencia de significados ejercidos. En otras palabras, el motivo por el cual consideramos que Inés no consiguió asesorar a Vero en este ámbito es la falta de una solicitud de asesoramiento por parte de la profesora, lo que otorgaría legitimidad al tema y lo señalaría como “susceptible de ser discutido”.

Si bien en este momento (23.11.2010) es cuando identificamos un cambio en los posicionamientos habituales entre Inés y Vero, este posicionamiento se mantiene a lo largo de algunas semanas.

Aunque no lo desarrollaremos en detalle, hasta el 14 de diciembre de 2010 la relación entre Inés y Vero continúa caracterizándose por este tipo de posicionamiento como asesora y asesorada solamente en aquellas situaciones en las cuales es Vero quien reconoce a Inés como asesora y le solicita ayuda para tomar alguna decisión.

Hay un fenómeno que nos resulta especialmente relevante y que nos permite ilustrar con claridad lo que estamos argumentando en estas páginas, en relación con este tipo de posicionamiento que hemos denominado “soy asesora solo cuando me reconoces como tal”. En una entrevista que le realizo el 30.11.2010, al comentar por qué ha ido mal la clase de esa mañana, una hipótesis que maneja Inés es que se debe a que no se ha cerrado correctamente la actividad anterior. Esta cuestión ya lo habían comentado Inés y Vero la semana anterior, cuando la profesora le preguntó qué debían hacer, Inés le sugirió que cerraran la actividad y Vero le hizo caso (solicitud de asesoramiento mantenida). En esta ocasión, no parece que Vero le haya preguntado, y directamente cambió de actividad sin cerrar la anterior, como se puede ver en el siguiente fragmento.

M – ¿Qué tal se han portado hoy en clase?

I – Bueno (ríe) Regulín, regulero en ambas dos.

M - ¿Por?

I - [...] Pues eso, si... han pasado bastante, han estado algunos más a jugar y a... a pasar, que a otras cosas ¿no? que a saber la nueva actividad. Entonces... yo por un lado pensaba “¿por qué será?, ¿quizás porque no hemos cerrado la actividad?”, porque no la hemos cerrado, porque faltaba... ¡ah! pero esto es en 2º de la ESO, la anterior, en 2º de la ESO faltaban...

M – Dos grupos

I - Dos grupos, entonces Vero está como asqueada con eso porque no ha salido bien, y ha dicho “quiero terminarla, quiero terminarla ya, no sé si pasar ya”. Antes de empezar la clase, justo cuando yo estaba entrando justo me ha dicho “ay, no vamos a hacer arteterapia, mejor vamos a seguir a la par con los otros grupos haciendo el diario de la vida y tal” y... y entonces yo le dije “pero aún hay dos grupos que tienen que exponer”, y dice “¡ay! pues no sé, porque...” No me dijo “estoy cogiéndole asco a la actividad” pero básicamente ¿no? como “no me está gustando cómo sale y quiero cambiar, quiero cambiar” ¿no? Entonces yo no sé si... en este caso, este grupo pues estaba un poco como “no se ha cerrado la actividad” como si hubiera sido... no sé, un ensayo en la anterior, no sé, un ensayo... algo como poco planificado, como que le hemos dado poca importancia a lo anterior, tanto es así que no la hemos acabado, y hemos pasado a otra o por qué

Entrevista a Inés 10 (30.11.2010)

Nos resulta de gran interés esta situación, debido a que para la misma temática –el cierre de actividad–, observamos un cambio en el posicionamiento de una semana a la siguiente. Lo que, según nuestros análisis, explica este cambio de posicionamiento es justamente lo que venimos argumentando en estas

páginas: la presencia o no de una solicitud explícita de asesoramiento a Inés por parte de Vero. Si bien en la anterior ocasión la profesora claramente reconocía a Inés como alguien que podía ayudarla a tomar una decisión (“entonces ella decía “¿Qué hacemos?, ¿hacemos ya los grupos para la siguiente actividad?, ¿cerramos esta actividad?, ¿no la cerramos?”, [...] yo lo que le dije es “mira, yo creo que es mejor cerrar la actividad, que ellos vean que las cosas no las hacen y quedan en el vacío, sino que se cierran”), en esta ocasión ni siquiera le pregunta por su opinión y cuando Inés le hace una sugerencia, Vero la ignora. Nuestra interpretación de este fenómeno es, como decíamos, que ante el mismo tema Inés consiguió asesorar en una ocasión y no en otra debido principalmente al distinto reconocimiento que recibió por parte de Vero. De este modo, hasta este momento de su trayectoria de participación en Proyecto Artístico podemos afirmar que la legitimidad de Inés para adoptar una posición de asesora tiene su origen en el reconocimiento que recibe de Vero y, en concreto, es exitoso cuando hay una solicitud explícita de asesoramiento.

Como resumen, podríamos decir que después del II Seminario de Reflexión sobre el Prácticum en el cual sugieren a Inés que centre su foco de análisis en su propia práctica y le señalan contundentemente que su papel es el de asesora, observamos un cambio en el posicionamiento que Inés adopta ante Vero, en Proyecto Artístico. En concreto, vemos que, a diferencia de lo que sucedía hasta ahora, Inés se presenta claramente como asesora de Vero cuando interactúa con la docente y narra situaciones en las cuales la asesoró. Lo que tienen en común los eventos de asesoramiento que observamos y que ella misma narra durante esta fase es que en todos ellos la legitimidad para adoptar ese posicionamiento tiene como origen el reconocimiento de Vero; esto es, Inés solo adopta una posición de asesora cuando es la profesora quien le solicita asesoramiento. En el sentido contrario, vemos que las situaciones en las cuales no consiguió asesorar son justamente aquellas en las cuales Vero no le pidió ayuda. Complementando esto vemos que, a diferencia de lo que sucedía en la anterior fase, Inés percibe que el reconocimiento por parte de Vero no solo es declarado, sino también ejercido.

Por todo lo argumentado hasta ahora, podemos afirmar que durante un período de casi un mes Inés se posiciona en su relación con Vero como asesora, exclusivamente en las situaciones en las cuales es reconocida de ese modo por parte de la docente, y cuando hay una solicitud explícita de asesoramiento. Como comentaremos a continuación, este tipo de posicionamientos habituales cambia a partir del 14 de diciembre de 2010.

Fase 3: No soy (buena) asesora, tengo dificultades para asesorar

Entre el 30 de noviembre y el 21 de diciembre tienen lugar un conjunto de acontecimientos que, a partir de nuestra interpretación de los datos, explican un cambio en los posicionamientos habituales entre Inés y Vero. Estos incidentes críticos tienen en común que constituyen espacios de reflexión o

tutorización. En concreto, los acontecimientos a los que hacemos referencia son una tutoría con Andrés, la observación de una situación de asesoramiento entre Teresa y Vero, y el III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum. Si bien estas tres situaciones suceden en distintos momentos (30.11.2010, 14.12.2010 y 21.12.2010, respectivamente), consideramos que es necesario tomarlas en su conjunto para explicar el efecto que tienen sobre la trayectoria de identificación de Inés en Proyecto Artístico. Por ello, aunque a continuación describiremos los tres acontecimientos de modo independiente, consideramos que su efecto sobre la identidad profesional de Inés no es individual, sino que es el conjunto de ellos lo que explica el cambio que tiene lugar en el tipo de posicionamiento que adopta con Vero.

Otro motivo que nos lleva a reivindicar la importancia de tomarlos en su conjunto es que estos tres acontecimientos representan una misma voz, un punto de vista común sobre la profesión y la tarea que Inés debe desempeñar en el centro. Si bien presentan algunas diferencias, hay un discurso común que los atraviesa y que lleva a que se complementen mutuamente.

En la tutoría con Andrés 1 (30.11.2010), no hablan en específico de la relación de Inés con Vero, aunque sí sobre la que tiene con Lucía, y Andrés introduce por primera vez la posibilidad de que realice su TFM sobre el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. Aunque lo que sucede en esta tutoría es muy relevante en relación con el modelo de identidad del orientador, la relación entre teoría y práctica, y el papel de los asesores –como ya hemos analizado en el capítulo 4–, lo que nos interesa para el análisis de cómo se va negociando su posición en Proyecto Artístico es el énfasis que pone Andrés en centrar el foco en el análisis de su propia práctica profesional. A lo largo de la tutoría, Andrés le insiste en varias ocasiones en el hecho de que tiene que analizar el asesoramiento del centro y el que ella misma hace, incidiendo en la importancia de que sea una profesional reflexiva. Añade que el análisis de la propia práctica debe hacerlo desde la teoría, entendiendo los porqués, y analizando “qué hay detrás” de sus actuaciones. Andrés hace continua referencia, justamente, a que el objetivo de las prácticas es que Inés pueda pensar sobre quién es ella como orientadora, cuál es su modelo de asesoramiento, y poder consolidar un modo de ser asesora.

Dos semanas más tarde (14.12.2010), después de la clase, Inés y Vero comentan cuestiones relacionadas con Proyecto Artístico mientras están comiendo en la cafetería del colegio. En este momento aparece Teresa, se sienta con ellas en la mesa y se incorpora a la conversación. Si bien no se trata de un contexto formal de asesoramiento, según nuestros análisis el tipo de posicionamiento que adoptan Teresa y Vero en esta conversación es característico de una situación de asesoramiento. En lo que respecta al modo en que Inés construye su identidad profesional en Proyecto Artístico, consideramos que la observación de este asesoramiento de Teresa a Vero supone para Inés un modelo sobre cómo asesorar en esta comunidad de práctica.

Destacamos a continuación algunas actuaciones que hace Teresa delante de Inés y que, según nuestros análisis, tienen efectos sobre la trayectoria de identificación de Inés en Proyecto Artístico, en la medida en la que las va adoptando progresivamente. Por un lado, y en relación con los indicadores de dominio interactivo y temático, en esta interacción registramos en varias ocasiones que es Teresa quien inicia, cambia y finaliza los temas. Interpretamos que la observación de este modelo es lo que probablemente da legitimidad a Inés para que comience a hacerlo a partir de ahora. Como llevamos diciendo, hasta este momento Inés solamente consigue adoptar una posición de asesora cuando es Vero quien le solicita ayuda y se posiciona como asesorada. Como explicaremos más adelante, a partir de este momento Inés comienza a proponer temas nuevos sobre los cuales reflexionar y ante los cuales adopta una posición de asesora.

Por otro lado, Teresa hace preguntas “retóricas” para que Vero reflexione sobre sus propias afirmaciones (“¿crees que es un tema familiar?”) y utiliza expresiones psicológicas (“la ocultación del pensamiento es una habilidad social”). Continuamente, Teresa hace afirmaciones categóricas (“Está mal traducido”, “tenemos que darle una vuelta a eso”, “eso da un poco igual”, “hay que darle un feedback”, “Hombre, eso tiene que ir unido a otras cosas”), similares a las que progresivamente Inés irá adoptando en los próximos meses de trabajo en Proyecto Artístico.

Asimismo, Teresa se presenta como una profesional reflexiva (“Tenemos que cambiar muchas cosas, quiero decir ¿qué hace que se porten mal? A veces las actividades son un coñazo, a veces que tal... hay cosas que son nuestras, que tenemos que analizar”) y consigue que Vero se apropie de su voz.

Teresa – Yo, fíjate, la verdad es que me gustaría ver cómo lo aplican en el Mary Graham [otro centro, en el que recibieron formación]
[...]

Vero - ¿Cómo lo harán en el Mary Graham?, ¿cómo el profesor...?

Asesoramiento Inés – Vero 3 (14.12.2010)

La voz de Teresa, tanto el tono como el contenido concreto de estas intervenciones, es ventriloquizada por Inés más adelante, en varias situaciones de asesoramiento a Vero. En este sentido, consideramos que la observación de esta interacción entre Teresa y Vero ha tenido un efecto legitimador de las próximas intervenciones y posicionamientos que Inés adoptará con Vero.

La semana siguiente, Inés asiste al III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010) que, como vimos en el capítulo 4, marca un antes y un después en lo relativo al tema de la relación de asesoramiento entre orientadores y docentes. En este Seminario se hace un “monográfico” de Inés y se dedica gran parte de la sesión a discutir sobre la relación de asesoramiento y a negociar los significados de “simetría”, “colaboración”, y el papel del conocimiento experto.

Consideramos que los tres incidentes descritos (tutoría con Andrés, observación del asesoramiento de Teresa a Vero y III SRP) tienen en común que propician la reflexión de Inés sobre su propia práctica profesional en su trabajo con Vero. En el caso de la tutoría con Andrés y del SRP, esto se consigue mediante la insistencia en que el objetivo de su prácticum es reflexionar sobre su propio desempeño, sobre qué significa ser orientador y consolidar su propio modelo. Por otra parte, la observación de Teresa asesorando a Vero propicia la reflexión, en la medida en la que supone un modelo de asesora respecto al cual comparar y juzgar su propio desempeño.

Nuestra interpretación es que estos tres acontecimientos contribuyen a modificar la trayectoria de identificación de Inés en Proyecto Artístico, debido a que a partir de este momento Inés comienza a reflexionar con mayor frecuencia sobre las dificultades que está experimentando para asesorar a Vero, y se comienza a presentar como alguien que no consigue asesorar correctamente en esta comunidad de práctica. Como iremos argumentando a continuación, Inés utiliza las voces que le han ofrecido en estos tres espacios como recursos a través de los cuales juzgar su propia práctica, señalar los aspectos que debe mejorar, diferenciarse de Teresa y afirmar que no está haciendo un buen asesoramiento a Vero.

Este posicionamiento que hemos caracterizado como “No soy (buena) asesora, tengo dificultades para asesorar” se ve claramente en la entrevista que hice después de que observara el asesoramiento de Teresa a Vero, el 14 de diciembre de 2010. La entrevista –como ya hemos argumentado en el capítulo 2– no solo es un modo de acceder a los significados que Inés “tiene”, sino que también es un espacio en el cual se construyen esos significados. Es en este sentido en el que decimos que el contexto de la investigación es una comunidad de práctica en la cual Inés simultáneamente representa y construye los significados sobre sí misma como asesora y sobre su profesión. En esta entrevista en particular se ve con claridad esta doble función, ya que no solo comenta cómo ha ido la clase de ese día, sino que la conversación se centra en una valoración de Inés sobre la relación de asesoramiento que está construyendo con Vero.

Probablemente como consecuencia de la insistencia de su tutor acerca de la importancia de reflexionar sobre quién es ella como profesional, en esta entrevista Inés hace explícitas sus dudas en relación con el modo en que es vista en la comunidad de práctica de Proyecto Artístico, esto es, sobre el modo en que es reconocida en esta clase por parte de los alumnos y de la propia Vero.

En relación con la imagen que los estudiantes tienen sobre su papel en el aula, resulta interesante el distinto modo en que narra su presentación ante los alumnos en esta entrevista y unas semanas atrás. En la entrevista 8 (23.11.2010) se colocaba claramente en una posición de asesora ante los alumnos (“Pero hoy, por ejemplo, cuando me ha vuelto a preguntar un chaval “¿Y tú qué haces aquí?”, Julio, pues le he dicho, “Pues mira, yo vengo, pues a ayudar en la clase, a que la clase se lleve mejor”. No sé si he dicho “ayudar a Vero”, pero si no lo he dicho, lo he pensado. Y, o sea, de algún modo, no me

he colocado en el mismo puesto que Vero, me he separado”). En cambio, en este momento pone el énfasis en su posición de aprendiz. Dice que no recuerda bien cómo se presentó, pero al hacer un discurso hipotético de lo que diría para presentarse, se posiciona en un papel de alguien que quiere aprender de la clase y ayudar en la medida de lo posible. Consideramos que lo interesante de esta discrepancia no es ver “si miente o no”, sino cómo en función de los significados de cada momento sobre sí misma y sobre su relación con Vero, narra de un modo diferente un mismo acontecimiento del pasado -por ejemplo, la situación de presentación ante los alumnos-. Consideramos que lo relevante no es saber cuál es “la verdad”, sino analizar cómo utiliza el discurso narrativo como un recurso mediante el cual posicionarse de un modo u otro, en otras palabras, cómo mediante la narración de una *small story* simultáneamente despliega y construye los significados sobre sí misma, su identidad.

I – Hoy ha habido un chaval que me ha dicho “¿pero tú qué haces aquí?, ¿tú quién eres?, ¿vas a venir aquí siempre?” (ríe) Entonces, bueno quizás estaría bien decirles a los chavales, explicarles que mi presencia aquí se debe... Pero como no lo tengo claro ni yo...

M – Claro, ¿tú qué les explicarías? (ríe)

I - O sea un capricho mío para aprender porque... (ríe) No, pues yo...es que me da la sensación de que si me presento como alumna en prácticas, me coloco ya en una posición de más desventaja, de que me van a tomar más el pelo. Porque... si es como alumna es como “ah, no es tan mayor”. [...] O sea, yo creo que ya lo he dicho, ni me acuerdo. Pero si lo tuviera que decir, no sé por qué no me gustaría decir “pues mira, estoy en prácticas”, pero vamos, lo tendría que decir. Entonces, yo supongo que diría “pues mira estoy... estoy como colaborando con el cole, entonces aprendiendo yo y colaborando con el cole... para... ayudar en lo que pueda”. Entonces, pues eso supongo que el primer día que yo fui a clase, me presenté, me pidió Vero que me presentara y creo que dije algo así, creo que dije como... no sé si dije “prácticas” o algo de orientadora, no lo tengo claro, pero como que lo enfoqué como diciendo “me parecen unas clases muy interesantes, o sea, me han hablado de estas clases que son muy interesantes y yo quiero ver lo que se hace aquí, y quiero aprender de vosotros y yo ayudar en todo lo que pueda a que las clases salgan lo mejor posible” Entonces yo supongo que lo explicaría así otra vez.

Entrevista a Inés 11 (14.12.2010)

Lo anterior nos lleva a que yo le pregunte qué cree que está haciendo en la clase, cuál es de hecho su posición en Proyecto Artístico. Como se puede ver en el siguiente fragmento, y en coherencia con lo que llevamos analizando, parece que al comentar el papel que cree que está desempeñando en esta clase, prioriza su posición como aprendiz, respecto a la posición de asesora. En el análisis de la evolución de sus posicionamientos, es interesante que mientras que hace unas semanas se presentaba

principalmente como asesora en esta comunidad de práctica, ahora la posición del yo que destaca es la de una alumna de prácticas, que está aprendiendo de un grupo, una asignatura y una profesora.

M – Y más allá de lo que les dirías, tú ¿qué es lo que sientes que estás haciendo en esa clase?

I – (silencio) Yo siento que estoy... más aprendiendo yo que lo que estoy aportando, o sea, yo... yo recibo más de lo que doy, lo siento. Entonces yo ¿cómo me veo? pues como... me han dado la oportunidad de... con la excusa, entre comillas, de que son los dos grupos que más le cuestan a Vero, me preguntó “oye, ¿vas a seguir viniendo y tal?” y le dije “pues no lo sé, porque no sé qué va a ser de mi vida después de octubre”, “¡ah! pues lo hablo tal”, pues como se podía, pues venga. O sea, a pesar de que ella me lo pidió, pues yo lo veo como “¡jój! estoy aprendiendo Proyecto Artístico de una manera totalmente diferente, o sea, algo súper novedoso, aparte manejo de grupos, asesoramiento a una persona que es de un tipo, chavales súper diferentes” o sea, para mí estoy aprendiendo yo. Y vale que es verdad que algunas cositas las estamos pensando juntas, o algunas cositas las puedo pensar yo y se lo... sugiero y tal, pero.... creo que estoy aprendiendo un 75-25, o sea 75 aprendizaje mío y 25 lo que yo aporto. No sé....

Entrevista a Inés 11 (14.12.2010)

También relacionado con el modo en que Inés es reconocida en su trabajo con Vero, me dice justamente que no sabe qué imagen tendrá la profesora de ella. Al describir la perspectiva que cree que Vero tiene sobre Inés, se presenta a sí misma como aprendiz, alguien que quiere aprender, pero no muy competente. Además, no cree que Vero le atribuya conocimiento experto, aunque reconoce que ella tampoco hace nada por reivindicarlo. No considera que Vero la reconozca como orientadora, sino más bien como alguien que va a aprender a la clase. Es destacable en este fragmento, y en general en el discurso de Inés, que se hace cargo de la naturaleza interactiva entre el reconocimiento recibido por otros y los posicionamientos que a partir de éste pueden tener lugar.

M - Y esto que decías de... “no sé qué impresión estaré dando” ¿Qué impresión crees que estás dando? Por ejemplo a Vero

I – (silencio) Bueno... pues un poco de... una chavalilla... que pasa por aquí, maja... con algunas ideas interesantes o... o sea, yo creo que no me, creo que no me ve híper competente, eh... yo creo que debo estar dando la imagen como de una chavala que está aquí, que quiere aprender, que se la nota que quiere aprender, aunque luego no me busca para hablar (ríe), que de algún modo... no, iba a decir “que se lo curra”, pero yo creo que no debe tener esa sensación. También porque incluso las cosas que he pensado y me las he currado en casa, de “ay, pues podemos hacer esto, esto, esto y tal”, luego como muchas veces no se las he podido decir (ríe)

M – Ella no tiene constancia...

I - Claro, en realidad tengo yo constancia del curro, pero ella no. (Ríe). Bueno, entonces no sé hasta qué punto piensa que me lo curro. Tampoco me lo curro muchísimo, eh, pero algo sí ¿sabes? Y yo creo que no tiene constancia. No lo sé.... Igual que creo que estoy dando una impresión diferente que con Lucía, con Vero creo que es más como “bueno, me ayuda porque siempre”, yo creo que Vero es más de la opinión de “cuatro ojos ven más que dos, dos cabezas piensan más que una, por regla general sea quien sea”. Si eres tú, pues eres tú. Vale, tienes la carrera de psicología y un máster. Bueno, pues tampoco me importa muchísimo, ella yo creo que tiene esa visión y yo tampoco le apporto muchísimo (ríe) como para contrarrestarle la visión.

Entrevista a Inés 11 (14.12.2010)

Lo que queremos destacar con los anteriores fragmentos es el fuerte cambio que ha experimentado Inés en su trayectoria de identificación, en lo que respecta a su posición del yo. Si bien en la anterior fase se posicionaba claramente como asesora y señalaba que era reconocida de ese modo por parte de Vero, en este momento ya no se presenta –ni siquiera en el evento narrativo de la entrevista- como asesora, sino más bien como aprendiz. Si bien no se trata de posiciones del yo incompatibles, sí cabe señalar que en este momento de su trayectoria prioriza claramente los significados vinculados a su presentación como aprendiz, frente a aquellos que le permiten adoptar una posición de asesora. Nuestra interpretación es que este cambio brusco se debe principalmente a la reflexión sobre su propia práctica comparándola con la observación que ha hecho del asesoramiento de Teresa a Vero. Esta comparación es la que lleva a Inés a hacer explícitas en la entrevista todas las cuestiones mejorables de su asesoramiento a Vero.

A pesar de que en este momento Inés no se posiciona como asesora, en la entrevista yo la coloco en esa posición y le pido que valore cómo está siendo su desempeño en el asesoramiento a Vero. Inés acepta la posición de asesora cuando yo se la propongo, aunque sea para señalar aquello que no está haciendo bien. Hay un fragmento largo de esta entrevista en el que Inés dice que cree que el asesoramiento que está haciendo a Vero es mejorable y explica los motivos que le llevan a pensarlo. Los principales motivos a los que hace referencia son 1) la falta de espacios de conversación, 2) la informalidad y poca organización de los momentos de comunicación que tienen y 3) la necesidad de acordar qué va a mirar ella en la clase. Consideramos que lo más interesante de todo este fragmento es el papel que tienen determinadas voces (del Máster y de Andrés) en el modo en que juzga su propio trabajo como orientadora. Los propios aspectos que cree que debe mejorar son cuestiones en las que en el Máster se ha puesto énfasis y que han sido problematizadas; por lo tanto, se ve con claridad cómo el análisis de su práctica está mediado por voces institucionales. Si bien Inés va ligando unos temas con otros, iremos comentando de modo independiente estos tres problemas que percibe en su asesoramiento en Proyecto Artístico.

En lo relativo a la necesidad de hablar con la profesora, reconoce que tiene mucha comunicación en clase con Vero, aunque coloca todo la agencia en ella (“me pregunta”, “me hace partícipe”, “me tiene en cuenta”) y no en sí misma. Sin embargo, considera que no tienen suficientes espacios de conversación fuera de clase. A este respecto, se responsabiliza de no reunirse más con Vero, de no buscar más espacios. Se siente con agencia, asumiendo que debería interrumpir y reivindicar esos espacios de diálogo, ya que tiene legitimidad para hacerlo. Si bien señala que en su *future-self* lo tendrá que hacer (y, por tanto, se presenta en el futuro como asesora), reconoce que ahora no adopta esa posición en lo que respecta a la búsqueda de espacios de conversación.

M - ¿Y cómo ves esa parte, es parte de aportación tuya, de asesoramiento?, ¿te gusta cómo lo estás haciendo, crees que lo podrías hacer de otra manera...?

I – Bueno, no me encanta. Eh... me gustaría que nos viéramos más que el martes, porque es verdad que, es lo que te digo, que no, que no me junto con ella. No hago por juntarme, porque martes y jueves podría buscar más huecos o podría decir “pues mira en el recreo, aunque la vea hablando con un compañero, pues voy a meterme en la conversación” total en algún momento tendré que meterme ¿no? Porque lo que he hecho hoy “¡ay! Vero, te voy a raptar, tal”, no puedo hacerlo siempre... ni es bonito. O sea yo mejoraría... o sea siento que tenemos muchísima comunicación en clase, ella como que me hace partícipe de decisiones y tal, y me tiene en cuenta y me pregunta y es verdad que decidimos cosas juntas en clase, pero después de clase... se.... se cierra hasta el martes que viene. O sea, yo puedo pensar cositas, no sé qué, puede que me dé tiempo a comentárselas o no, pero es una cosa que casi queda para mí porque muchas veces no me da ni tiempo a comentárselas, luego además Vero habla un montón. (Ríe) O sea, a ver, yo estoy contenta porque estoy a gusto y es muy interesante pero... (silencio) Pero bueno, yo cambiaría, pues eso, mucha más comunicación con ella

Entrevista a Inés 11 (14.12.2010)

Como ya hemos desarrollado en su trayectoria de identificación en 4ºA, la cuestión de los espacios para reunirse con las docentes es un tema muy recurrente en las entrevistas a Inés, ya que para ella representan prácticas legítimas para un asesor y cuenta con el apoyo de distintas voces para reivindicar su participación en esos espacios. A estas alturas del curso, como hemos explicado en el capítulo 5, Inés muestra su malestar en 4ºA por las dificultades que está encontrando para reunirse con Lucía y Bea, lo que probablemente tiene también influencia en que analice su participación en esta comunidad de práctica desde la preocupación por encontrar espacios de reunión con Vero.

Los otros dos motivos por los cuales cree que su asesoramiento es mejorable están muy imbricados en su discurso y resulta difícil separar los fragmentos, aunque sí lo haremos en los análisis. Estos son, por un lado, la certeza de que los momentos que sí tienen de comunicación son muy informales y desorganizados y, por el otro, la necesidad de decidir y consensuar con Vero qué es lo que tiene que observar en la clase (en otras palabras, cuál es su papel allí).

En relación con los momentos de comunicación que tiene con Vero, hace referencia a la necesidad de concluir los temas. Comenta que los temas salen sin orden y que no se cierran correctamente.

M - ¿Hay algo más en tu manera de asesorar que creas que...?

I - Hombre, lo veo todo como muy informal, entonces esos momentos de comunicación como que le pondría un poco de... o sea, informal porque es como que empezamos a hablar de los temas, tal, tal, tal, concluimos muy poco, tal. Entonces, creo que además de aumentar la cantidad de veces que nos viéramos o cantidad de minutos, como que... yo, para mí misma, necesitaría como organizar momentos en los que nos vayamos a comunicar, “oye, vamos a hablar de esto, esto y esto” o... yo que sé “pues, mira, yo hoy he observado esto” (silencio) [...] O sea yo tengo en mente y apuntado como “quiero hablar de esto, esto y esto”, pero es que yo creo que ni una vez lo he conseguido... o he conseguido sacar un tema y... y concretar muy pocos. Entonces como que yo en ese sentido intentaría como... como sobre todo a ella no le sobra el tiempo, pues vamos a intentar planificar lo mejor posible estos momentos de reunión.

Entrevista a Inés 11 (14.12.2010)

Nuestra interpretación es que está ventriloquizando la voz de Emilio Sánchez (que ha estudiado en el Máster y a la que hace referencia en su memoria de prácticas) para hacer referencia al tema de la definición conjunta del problema y al sentirse con legitimidad para preocuparse por ello. Al comentar esto se coloca en una posición de asesora, ya que asume la responsabilidad de que es ella misma quien debe planificar mejor los momentos de comunicación con Vero. Más adelante hace referencia al hecho de que no consigue sacar los temas que quiere con Vero, lo que es coherente con lo que hemos venido analizando en muchas interacciones mediante los indicadores de dominio interactivo y dominio temático. Intenta ver qué hace ella mal (otro indicador de que se responsabiliza), pero señala que no lo sabe. Nuestra interpretación es que esta reflexión –mediada por voces institucionales– surge como consecuencia de comparar su propia práctica con la que ha observado horas antes entre Teresa y Vero.

M - Vale, y luego con el tema de la organización, esto que dices de “me quiero organizar que es lo que tengo que hablar y poder ir sacando estos temas”, ¿por qué crees que no se consigue? ¿Por qué crees que hasta ahora no ha pasado? Por lo que me cuentas tú sí que tienes la parte de “sí que tengo claros los temas que quiero sacar, me apunto incluso los temas que quiero sacar normalmente” ¿Por qué crees que no funciona?

I - Mm... pues yo creo que, o sea, estoy segura que yo hago algo no bien... pero no sé el qué. O sea, porque siempre intento pensar “venga, Inés primero piensa que algo tú no haces bien”, pero realmente no sé el qué, o sea, lo tengo que pensar más, eh... pero sí es verdad que, o sea me cuesta, pues, porque en este caso, Vero enlaza muchos temas, da mucha información... Eh... como que yo necesito más mi tiempo y mi espacio para opinar (ríe) y

ella como es tan acelerada, yo no me siento con la seguridad y entonces no lo hago... Entonces, yo creo que es un tema de seguridad propia mía y pues que ella habla mucho y muy rápido (ríe). Y me pregunta poco, yo creo que me pregunta muy poco... luego, en las conversaciones de después, no en clase, eh, luego, en las discusiones estas. Entonces, yo creo que muchos temas eh... supongo que si para ella hubieran sido súper evidentes, saldría el tema, quizás son temas que para ella no han sobresalido en la clase, como para decir “¡ostras! Esto lo tenemos que hablar”. Aunque no lo sé, esto es inferencia mía, no lo sé. Y.... pero sobre todo es eso, no tenemos tiempo, ella empieza a hablar mucho y yo no sé cómo... sacar temas. Luego hay temas que dice ella, que me parecen interesantes y que yo no los había pensado, con lo cual digo “venga, dejo el mío y cojo éste”. Pero no lo sé porque se me quedan cosas y dudas y cosas que digo “¡joder! otra vez y no hemos hablado de esto”, entonces no tengo claro por qué es... porque por disposición, yo sé que ella la tiene. Luego es verdad que en la práctica me cuesta un montón. O sea, sí...

M - ¿Poder sacar esos temas?

I - Sí, bueno a veces sacar el tema me cuesta menos, lo que me cuesta más es dar mi visión del tema. Es lo que me cuesta más, o como... sí...

M - ¿En qué sentido dar tu visión?

I - Pues que hay veces que cuando me he apuntado algo para hablarlo es porque yo ya me he formado una mini-opinión de “quizás esto pueda deberse a esto”, o “está pasando esto”, o “podríamos hacer tal” ¿no? Entonces igual saco el tema, yo que sé imagínate que lo que he pensado con Dani es... tenemos que.... bueno x, “vamos a trabajar con él de este modo”, pero como que no le entro a Vero diciéndole “oye, hablando de Dani, he pensado que podemos trabajar así”, no voy directamente así. Entonces, como que entro “oye ¿y qué tal, cómo lo ves con Dani?”, entonces ya, como hay mucho que hablar, pues venga, hablemos. Entonces lo que me cuesta es luego decir, “pues yo creo que igual... ¿qué te parece si hacemos esto?” o “¿esto podría ser interesante?” o esto, tal.

Entrevista a Inés 11 (14.12.2010)

Reflexionando sobre sus dificultades para asesorar a Vero en el contexto de la entrevista, Inés señala que influye su falta de seguridad (significados sobre sí misma como profesional), que Vero habla mucho (cantidad de habla), que no consigue sacar temas y dar su visión de los mismos (dominio temático), que “deja su tema para coger el de Vero” (no reivindica su propia voz), que necesita “su tiempo y su espacio” (reconocimiento como asesora), que sea Vero quien le pregunte (que realice una solicitud explícita de asesoramiento). Es interesante que indique que necesita que Vero la posicione como orientadora (“que me pregunte”) para que se sienta con legitimidad para intervenir y para sacar temas. En coherencia con lo que venimos afirmando en los análisis previos, aquí es la propia Inés quien explicita que no solo necesita que Vero la reconozca declarativamente como orientadora sino que también interactivamente la posicione de ese modo (“porque por disposición, yo sé que ella la

tiene. Luego es verdad que en la práctica me cuesta un montón”). En consonancia con la idea de que las entrevistas son contextos de construcción de significados, más adelante matiza que no es tanto que no pueda sacar los temas de conversación, sino más bien que le cuesta dar su opinión sobre un tema determinado, esto es, reivindicar su voz y adoptar una relación asimétrica mediante el dominio temático. En este sentido, comenta que sí tiene una opinión, una perspectiva, pero no encuentra el modo de compartirla con Vero.

En relación con el papel que desempeñan las voces en el análisis y guía de la práctica profesional, cabe destacar el hecho de que Inés hace explícito que no sabe qué dice la teoría sobre esto. Esta necesidad de saber lo que “dice la teoría” para analizar su práctica es justamente lo que dos semanas antes Andrés le había sugerido en la tutoría que tuvieron, tal y como explicamos anteriormente. En el siguiente fragmento comenta que no tiene una voz teórica de la que “tirar”, que legitime una práctica y que le permita encontrar una solución ante sus dificultades para sacar los temas y dar su opinión. Sin embargo, parece que después de la observación de la conversación de Teresa con Vero, al menos tiene una voz concreta, práctica, a la cual ventriloquizar para proponer y reivindicar temas con Vero.

M - Por lo que entiendo, tu objetivo es transmitirle eso, como tu opinión o tu manera... tus sugerencias sobre cómo trabajar con Dani...

I - Bueno, no es mi objetivo pero sí es una parte de la conversación que sí que querría tener.

M - ¿Y qué podrías hacer para tenerlo?

I - (Silencio) Pues es que estoy un poco perdida. En la teoría sé que podría...bueno es que...bueno es que no es cuestión de aprovechar un momento en el que beba agua y soltárselo (ríe) No es eso, no lo sé, estoy un poco perdida.

M - Porque, ¿la teoría dice algo sobre esto?

I - No, he empezado diciendo “porque la teoría...” (ríe) o igual lo dice, pero no me la sé (ríe) No lo sé. Eh... no lo sé, porque es una cosa que me pasa todos los días.

M - ¿Con ella?

I - Con ella, sí

Entrevista a Inés 11 (14.12.2010)

El tercero de los motivos que atribuye a su “mejorable asesoramiento” es la falta de definición de su papel en la clase. Inés señala que lo que hace es lo mismo que Vero en la clase, pero menos informada, con lo cual no se posiciona como asesora en su participación en Proyecto Artístico. Esta afirmación es convergente con lo que venimos argumentando en las últimas páginas: en esta fase de su trayectoria en Proyecto Artístico, Inés no se posiciona en su trabajo con Vero como asesora, a diferencia de lo que estaba sucediendo hasta este momento.

Por otra parte, comenta que le resulta necesario aclarar entre las dos qué puede aportar a la clase, lo que consideramos que es una clara ventrilocución de lo que Andrés le lleva diciendo desde el primer

momento. Cuando llegó Inés al colegio, Andrés le sugirió que cuando trabaje con profesores es necesario que decidan conjuntamente en qué puede ayudarles en la clase, y la invita a que se lo pregunte a los docentes antes de empezar a observar sus clases. Si bien en las anteriores entrevistas Inés hacía discurso referido de Andrés, haciendo explícito que esa era una sugerencia de su tutor, parece que no es hasta este momento en el que Inés se “apropia” de esa voz para evaluar su propia práctica.

I - Luego también yo creo que... probablemente ayudaría si se definiera un poco mi papel en la clase, si es más como... porque es que hay veces, es que bueno yo digo “yo no sé hasta qué punto sé hacerlo bien”, pero una buena observación da un juego que te cagas. Pero bueno, igual caigo otra vez como en cuarto, que igual ya no podría un día salirme de la clase y ser observadora, no lo sé, pero como que entre las dos decidiéramos yo en qué la puedo ayudar y... y... o sea, y planificar cómo, porque yo me meto en clase y me pongo a... básicamente a hacer lo mismo que hace ella, bueno, en menor escala, porque estoy menos informada, y luego, cuando podemos, pues comentar cositas. Es todo como muy informal, como va surgiendo.

M - ¿Muy informal?

I - Informal, sí. Entonces, ahí también mejor como definir “pues mira en clase voy a...” yo qué sé imagina que me hubiera dicho “pues voy a empezar comentando esto tal”, lo de las reflexiones, yo que sé, se me está ocurriendo “fíjate a ver qué reacciones están teniendo algunos y si crees que es conveniente hacer algún otro comentario” o yo que sé.

M - ¿Tú crees que eso te lo debería decir ella?, ¿o que lo deberían acordar?

I - No, entre las dos, pero... pero de antemano, claro.

M - ¿No crees que ésa sea tu función?

I - ¿Cuál?

M - La de decir “yo tengo que estar atenta a esto, más allá de que lo acordemos, o de que me lo pida o que veamos que es necesario”. ¿Crees que es una necesidad o una pauta que debería surgir de las dos?

I - No, yo creo que es más mía, porque... aunque yo creo que estoy como profe de apoyo por lo que estoy haciendo, intento, intento tener, aunque a veces me cuesta, como la visión de... pues eso, a ver qué dinámica se está haciendo en la clase, cómo se les ha explicado esta actividad, tal, y eso no me lo ha dicho ella. O sea yo creo que eso es más cosa mía [...] Yo que sé, o sea que me gustaría como tenerlo claro, decirlo, para tenerlo claro yo también, y luego para asegurar que vamos a hablar de eso. Aunque no me lo diga ella “oye, Inés, fíjate en esto”, ni yo sea siempre la que..., o sea como orientadora creo que el orientador esto ya lo tiene que saber “mira, hay que fijarse en x, x, x, x”. Pero que sea una cosa consensuada “oye, ¿qué te parece en esta clase que sería interesante?, ¿la cohesión de grupos...? o ¿el

cumplimiento de normas? Si se le da mucha importancia, pues ¿cómo nos fijamos?, vamos a poner indicadores”. Y luego hablarlo

Entrevista a Inés 11 (14.12.2010)

Como vemos en el anterior fragmento, comenta que es importante acordar con Vero en qué se va a fijar Inés durante las clases y hacerlo explícito. Tiene lugar un interesante juego de posiciones en este fragmento: en un momento dice que Vero le debería indicar qué es lo que debe mirar, luego se incluye y dice que deberían acordarlo entre las dos. Cuando le pregunto si no es ella, como orientadora, quien debería hacerlo, lo acepta. Si bien acepta la posición de asesora en la cual la coloco, se diferencia de su modelo de identidad, diciendo que un “orientador ideal” ya sabría en qué cosas tiene que fijarse.

Después de comentar sus carencias y dificultades como asesora, le pido que se compare con Teresa y que haga una presentación de su *future-self*, esto es, de cómo cree que será en unos meses. En ese momento de su trayectoria, como ya hemos visto en el capítulo 4, se diferencia de Teresa, aunque quiere identificarse con ella en el futuro.

I - No solo viendo, porque viendo me quedo ahí. Pero bueno, por lo menos viendo. No lo sé, o sea, siento mucho como la necesidad de tener aquí mi mentor, mi tutor mentor, mi acompañante. Me gustaría tener un acompañante a todas horas, bueno sé que es imposible pero me gustaría. O no a todas horas, pero...sí, todos los días tener un ratito para hablar y para yo verle cómo lo hace, que me vea él cómo lo hago... eso un poco lo echo en falta, o sea “lo echo en falta”, no contaba con que lo iba a tener pero... [...] No lo sé, sería como reflexión todo el rato, todo el rato. Porque el verla a ella a mí me hace reflexionar mucho también.

Entrevista a Inés 11 (14.12.2010)

Nos resulta importante destacar del anterior fragmento que Inés señala que para mejorar como asesora desearía –entre otras cosas- estar más cerca de Teresa y observarla trabajando. Pone énfasis en que necesita a alguien que la acompañe y que sea un modelo, ya que reflexiona mucho al ver a su tutora trabajar. Es interesante que aunque aquí no hace referencia al hecho de que horas antes presencié una conversación entre Teresa y Vero, sí señala cuánto aprende y reflexiona al ver a Teresa trabajando. Esto nos permite añadir evidencias a nuestra interpretación de que los cambios que tienen lugar en el modo en que Inés se relaciona con Vero a partir de ahora tienen como una de sus causas el asesoramiento que Inés presencié de Teresa a Vero.

Como venimos argumentando, esta fase de su trayectoria en Proyecto Artístico se caracteriza por una reflexión sobre su propia práctica y sobre las dificultades que está encontrando para asesorar a Vero. Esta reflexión, como hemos documentado hasta ahora, está muy mediada por las voces de Andrés y

de Teresa, tanto el propio hecho de detenerse a pensar sobre su posición, como los significados concretos de los que se diferencia o con los que se identifica.

Como decíamos, el tercer acontecimiento que pareció provocar este cambio es el III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010) al que asistió y en el cual debatieron sobre la relación de asesoramiento y los conceptos de “simetría- asimetría”, “conocimiento experto” y “rol de experto”. Esta influencia –que se suma a las voces de los tutores de Inés- se puede comprobar en la entrevista que hago a Inés justamente después de asistir al Seminario, en la cual soy yo misma como entrevistadora quien le propone que utilice esos conceptos como recurso a través del cual analizar su relación con Lucía y con Vero.

Por diferenciación, señala que con Vero tiene una relación más colaborativa que con Lucía y que le reconoce en mayor medida el conocimiento que Inés tiene. Sin embargo, dice que no tienen una relación asimétrica tampoco con Vero, ya que en ocasiones quiere sacar temas, pero no consigue que se mantengan, no consigue compartir con las profesoras sus observaciones.

Inés considera que esta dificultad para mantener una relación asimétrica se debe principalmente a su falta de conocimiento experto, por un lado, y a su estatus de alumna de prácticas, por el otro. En relación con el conocimiento experto, dice que eso lo tiñe todo, que influye en su inseguridad y que se siente muy ignorante respecto a todo lo que debería saber. Señala que en general transmite su inseguridad a las profesoras y que no suele hacer aportaciones interesantes. En lo que respecta a su “estatus”, indica que el hecho de ser de alumna de prácticas no favorece una relación asimétrica, debido a que ser un profesional con participación central implica un reconocimiento y atribución de experiencia profesional por parte de las profesoras.

M - ¿Y tú cómo te ves, a ti cómo te ves en relación con esto? al tema de los vínculos con los profes, de la simetría, la asimetría. [...] ¿Crees que con Vero tienes una relación colaborativa?

I - Más que con Lucía, sí.

M - ¿Ella te reconoce cierto conocimiento?

I - Sí, más que Lucía, sí.

M - ¿Tú tienes claros cuáles son... tú entiendes que es una relación asimétrica en algunas cosas?

I - Ehhh, pues no lo tengo claro. Aunque debería.... no lo tengo claro, porque aunque ella reconoce, dice “joder”, no me lo ha dicho, igual me lo dijo la primera vez, pero vamos se supone que ella de algún modo me transmite que reconoce que yo debería saber algunas cosas, eh...pues...no sé...yo no diría que es una relación asimétrica, a mi favor, entre comillas, como que yo estaría tirando. No, con Vero tampoco lo consigo.

M - ¿Y por qué crees que pasa eso? ¿Por qué con ninguna de las dos lo consigues? Porque es algo que quieres conseguir...

I - Sí.

M - ¿Es lo que quieres conseguir?

I - Sí, bueno, he dicho sí porque estaba pensando en casos, ejemplos, en casos en los que ha habido como “jóé, yo he observado esto en clase, quiero sacar este comentario para que pensemos sobre tal y no lo he conseguido”... quizás he sacado el comentario pero no se ha recogido y yo no lo he sabido explotar, a eso me refiero a que sí, joé, quiero que salgan otras cosas. O sea yo creo que el hecho de que me falta conocimiento experto me, me, me tiñe todo tanto a nivel más emocional de mi seguridad como a cómo hablo porque estoy segura de que transmito cero seguridad (ríe), la puedo tener dentro, y es que además la transmito, estoy convencida. Y luego no solo cómo lo digo, sino lo que digo. Estoy convencida, o sea, yo creo que alguna vez he dicho algo interesante pero, vamos, que no es la tónica (ríe). Entonces yo creo que... eso es un factor, o sea, el que yo realmente no sea experta...

M - ¿Por ejemplo en qué?

I - Pues en todo. Quiero decir, puedo tener la carrera de psicología, puedo tener un máster pero... y yo creo que sí que puedo saber más cosas que los profes, pero como me compare, si me comparo con un profe, digo “jó, pues yo puedo saber más de procesos de enseñanza-aprendizaje”, pero comparándome con todo lo que debo saber, yo me siento muy ignorante aún. Entonces yo, como que a veces sigo sin sentirme experta entre comillas, experta no, como que tengo conocimiento mucho más experto que un profe, porque... tengo un poquito mejor, pero no mucho más. Me pierdo, no lo sé.

M - Vale, y me decías que si tu objetivo sería... lo que intentas conseguir sí es tener una relación asimétrica o una relación colaborativa con Vero y con Lucía y que con ninguna de las dos lo consigues, dices “por un lado se puede deber a mi falta de conocimiento...”

I – experto

M - ...experto y a las implicaciones que tenga en yo cómo me siento, cómo lo transmito y el conocimiento que tenga y el contenido de lo que transmito”, ¿hay algo más que creas que tiene que ver?, ¿hay algún otro motivo por el que creas que no consigues esa relación de colaboración con ellas?, la relación que te gustaría tener con ellas más allá de...

I – Bueno, yo presiento que el cargo, entre comillas, influye de algún modo, o sea el estatus que se tiene ya por el mismo cargo. Eh...porque el cargo implica mucha experiencia y tal, pero bueno el caso de otras orientadoras que no llevaban treinta años como Teresa pues también... a ellas también como que se les, ya de por sí, se les atribuye que son muy expertas... Entonces, en mi caso además de que no lo soy, pues la condición de alumna de prácticas pues tampoco, tampoco... favorece. Y no lo sé, seguro que hay más cosas, bueno segurísimo, pero es que no lo sé.

Entrevista a Inés 13 (21.12.2010)

Como venimos documentando, en esta fase de su trayectoria de identificación en Proyecto Artístico no se presenta como buena asesora y señala continuamente aquellos aspectos mejorables, en el contexto de la entrevista. Sin embargo, al analizar la situación de asesoramiento que tuvo con Vero una semana después de observar el asesoramiento de Teresa a Vero, podemos observar un significativo cambio en el modo de posicionarse interactivamente con la docente de Proyecto Artístico. En este sentido, el 21 de diciembre de 2010 hubo un evento de asesoramiento en el cual consiguió adoptar una posición de asesora con la profesora, utilizando muchos de los recursos que identificamos en el asesoramiento de Teresa a Vero. Resulta especialmente interesante que, a pesar del escaso tiempo del que disponen, Inés intenta adoptar una posición de asesora con Vero y que ella acepta no solo la posición, sino también las sugerencias concretas que le hace. La conversación es sobre Dani, a raíz de que Vero comenta con Inés su preocupación por este alumno al finalizar la clase, como se puede observar en los siguientes fragmentos de la interacción.

V – Voy a hablar con él luego, como tengo clases por la tarde

I – ¿A Dani?

V – Sí. (Inaudible) No quiere, no quiere ¿no? darse a conocer

I – Hombre, es un poco como igual mostrar sus vulnerabilidades ¿no?, sus puntos...[...]
Porque yo no creo, fíjate, hay cosas que es muy obvio una llamada de atención, pero aquí yo
creo que no es tanto una llamada de atención. Es como que no le apetece nada explorar en sí
mismo

V – Sí. Y, claro, yo no sé en ese sentido hasta qué punto es conveniente

I – Forzar

V – Forzar o no ¿sabes?

I – Ya

V – no sé, me da miedo

I – Igual se le... igual le podemos plantear otra manera de... como de explorarse. En lugar de
pensarlo...

V – Claro, eso es lo que no sé cómo

I – Dibujando... pero... ¿Le gusta dibujar? ¿Sabes?

V – Si no, a través de... que traiga por ejemplo... canciones que le molan. Que traiga cosas
¿sabes? en vez de que escriba, pues que traiga. Eh... dos canciones favoritas, algo así como
para.... No sé... no... Me preocupa más luego de cara a (inaudible) todos van a enseñarlo
¿sabes?

I – Ajá, claro, efectivamente. O igual.... pero, claro, esto no lo sé. Si le mola... le mola el cine
¿no?

V – Sí

I – Igual se le puede plantear “imagínate que eres el director de... de una peli

V – Si

I - ...y tienes que montar una peli

V - Sí

I - ... tienes que hacer tú un guión... bueno, no un guión muy exhausto, pero por lo menos de qué va a ir la peli, qué música le vas a poner en cada momento, qué... pues qué... qué va a pasar

V - Pero como si tuviera que escribir una película

I - Y muy libre

V - ¿Qué personajes...?

I - Claro. Y qué ocurriría en la peli. Pues eso, engancharle un poco por la música ¿no? “¿Tú qué sabes de música, tal? O sea sabrías poner, «pues mira ahora esta parte es de suspense, ponemos esto, aquí están en no sé qué, ponemos tal»” [...]

V - Entonces quizás le podemos decir que su trabajo va a ser diferente. Esto que tú dices, lo de la película

I - Es como “¿Qué te parece? Vamos a ver, Dani. Primero, todos tenemos que hacer un trabajo, por evaluar, o sea, porque tenemos que tener un trabajo y nosotros hemos creído ¿no? Yo creí que esto iba a ser guay, pero igual hay gente a la que no le gusta. Por ejemplo a ti no te gusta ¿A ti qué te gustaría hacer?”

V - Sí

I - ¿Tú crees que diría algo él?

V - Es que no lo sé. Le voy a preguntar eso y si no lo de la película. La película puede ser buena idea ¿no?

I - O sea, es como... lo vea como más... que proyecte ahí un poco de... qué cosas más le preocupan, o le... le están ahí rondando la cabeza

Asesoramiento Inés – Vero 4 (21.12.2010)

Como se puede observar en la transcripción, si bien el tema lo propone Vero, Inés asume desde el principio una posición de orientadora, lo que se puede observar en varios indicadores. Primero, Inés hace interpretaciones del comportamiento de Dani, haciendo uso de un lenguaje “psicológico” (vulnerabilidades, llamadas de atención, dificultades para explorarse a sí mismo, proyectar sus preocupaciones), al igual que Teresa lo hacía la semana anterior. Vero parece que acepta la posición de asesorada y le pregunta a Inés si es bueno o no forzar a Dani a que hable de sí mismo. Ante esta solicitud, Inés le propone pensar en otro tipo de actividad alternativa para el alumno. Otro indicador de su posición es que Inés hace sugerencias concretas para ajustar la actividad a Dani (dibujo, cine) y que Vero las acepta, las retoma y dice que las llevará a cabo. Asimismo, inferimos que adopta una posición de asesora a partir otros indicadores, tales como la reivindicación de su punto de vista, la realización de sugerencias específicas, la formulación de preguntas que le permitan a Vero reflexionar y tomar decisiones, o el modo en que legitima las preocupaciones de la profesora. Por último, vemos

que incluso hace un “discurso referido hipotético” de Vero, mediante el cual parece que la está modelando, para hacerle ver cómo cree que debería hablar con Dani.

Todos ellos son recursos que, como hemos ilustrado anteriormente, son habitualmente utilizados por Teresa y que Inés tuvo la oportunidad de observar y, posteriormente, de reflexionar sobre ellos. Nuestra interpretación es que este tipo de posicionamiento que intenta adoptar Inés está posibilitado por la reflexión que ha hecho a partir de la observación del asesoramiento de Teresa a Vero la semana anterior. No consideramos que este cambio se deba simplemente a la observación del asesoramiento de Teresa; lo que según nuestros análisis ha puesto las condiciones para que esto suceda es la reflexión que hizo después, en el contexto de la entrevista, en la que explicitó cómo debería mejorar su trabajo con Vero y reflexionó sobre las dificultades que tiene para sacar temas, dar su opinión y que Vero la escuche.

Esta situación de asesoramiento a Vero tiene en común con los eventos de las semanas anteriores el hecho de que Inés necesita que Vero saque un tema determinado para sentirse legitimada para hablar sobre ello. Aun así, en este caso no parece que Vero solicite asesoramiento a Inés al iniciar la conversación, a pesar de lo cual es la propia Inés quien adopta una posición de asesora. Otra diferencia respecto a las anteriores situaciones es que en esta ocasión pudo mantener y reivindicar este posicionamiento y que Vero aceptó tanto su posición como las sugerencias específicas que Inés le fue haciendo.

Desde la perspectiva de la trayectoria general, parece que en esta conversación empieza un camino progresivo hacia el posicionamiento de Inés como asesora de Vero. Como explicaremos en las siguientes fases, no es que a partir de este momento se “ha convertido” en asesora, pero empieza a utilizar progresivamente determinados recursos discursivos que la ayudan a posicionarse como orientadora, al menos en determinados contextos y ante determinadas temáticas.

En resumen, esta fase de su trayectoria que hemos denominado “no soy (buena) asesora, tengo dificultades para asesorar” se caracteriza por una presentación del yo que se distancia de la figura de asesora en su relación con Vero, tanto en los eventos narrados -las situaciones de asesoramiento- como en los eventos narrativos -las entrevistas-. Cuando soy yo quien reconoce a Inés en la posición de asesora, lo acepta, pero para señalar continuamente aquellas dificultades que encuentra o los aspectos mejorables de su trabajo con Vero.

De esta fase de su trayectoria nos parecen destacables cuatro cuestiones en lo que respecta a los mecanismos de construcción identitaria. Por un lado, hemos visto que determinados acontecimientos (Seminario, Tutoría con Andrés, observación de Teresa) ponen las condiciones para -y legitiman- que Inés haga el ejercicio de reflexionar sobre su propia práctica profesional. La primera cuestión que queremos señalar es que estos tres son espacios que cumplen la función de acompañar a Inés en su

inserción profesional y sus protagonistas tienen como meta –más o menos explicitada- que Inés aprenda su profesión.

La segunda cuestión está relacionada con el papel de las entrevistas. Asumimos que no son los acontecimientos en sí mismos los que provocan la reflexión, sino que también fue necesario que Inés dispusiera de otro contexto en el cual esa negociación de significados sobre sí misma tuviera lugar. Consideramos que las entrevistas que fui haciendo cumplieron esa función de facilitar y dar sentido a aquello que sucedía en estos tres escenarios. Todo ello nos lleva a plantear que, por ejemplo, no es solamente la observación del asesoramiento de Teresa a Vero lo que provoca el cambio en su trayectoria, sino la observación reflexionada, esto es, la negociación de significados sobre lo que allí sucedió, tanto en el momento de la acción como posteriormente.

La tercera cuestión que queremos destacar es la relativa al papel de las voces. Hemos ilustrado en esta fase de su trayectoria el modo en que las reflexiones de Inés están claramente mediadas por determinadas voces (de Andrés, Teresa, el Seminario, autores leídos en el Máster). En este sentido, hemos visto cómo para analizar su propia práctica y señalar los aspectos mejorables hace alusión a –ventriloquiza- conceptos, ideas o propuestas que ha escuchado a otras personas. Asimismo, hemos visto esta apropiación de voces en la situación de asesoramiento a Vero, en la cual utiliza muchos de los recursos discursivos que reconoció en Teresa y con los que suele caracterizar su relación con los profesores.

La cuarta cuestión es el relativo desfase que encontramos entre su presentación del yo en la entrevista y en la interacción con la profesora. Así, si bien en las entrevistas (tanto en el evento narrativo como en los eventos narrados) asume una posición lejana a la de una asesora y continuamente señala aquellos aspectos mejorables de su práctica profesional, en la situación de asesoramiento a Vero hemos visto cómo se posiciona como asesora y cómo esta posición es reconocida y aceptada por la profesora.

Como veremos en la siguiente fase de su trayectoria de identificación en Proyecto Artístico, el posicionamiento como asesora en sus interacciones con Vero se mantiene durante un período de tiempo, aunque solo en determinadas condiciones y ante algunas temáticas en particular.

Fase 4: Reivindico mi papel de asesora en algunos ámbitos (en contextos legítimos o si no me reconoces)

La nueva fase que hemos identificado en su trayectoria de identificación coincide con la vuelta de las vacaciones de Navidad, en enero de 2011. En este momento hay un cambio en las comunidades de práctica en las cuales Inés participa, ya que se decide que deje de ir a 4ºA –como ya explicamos en el capítulo 5- y es cuando empieza su participación en la puesta en marcha del Proyecto de Formación

de Alumnos Delegados. Como iremos argumentando, nuestra interpretación de los datos es que estas dos circunstancias suponen un punto de inflexión en la trayectoria de Inés en Proyecto Artístico, debido principalmente a que propician una nueva posición del yo para Inés dentro del colegio.

Por un lado, dejar de asistir a 4ºA permite que no sea continuamente posicionada como profesora de apoyo en esa comunidad de práctica, lo que puede contribuir a que modifique los significados sobre sí misma al no estar inserta en un contexto en el cual no se la reconoce como asesora, y en el cual tiene que estar constantemente reivindicando su posición y oponiéndose a determinadas voces.

Por otro lado, el hecho de comenzar a participar en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados (PFAD) la posiciona claramente como asesora. El modo en que Teresa presenta a Inés ante el claustro de profesores –cuestión que documentaremos en el próximo capítulo- es como parte del Departamento de Orientación y la identifica como una de las personas responsables de la puesta en marcha del proyecto, haciendo pública la legitimidad para desempeñar una función de asesora en esa comunidad de práctica. Además, Vero es una de las profesoras que pertenece a la comisión encargada de llevar a cabo el PFAD, lo que implica que a partir de este momento empieza a compartir dos comunidades de prácticas con Inés y a negociar posicionamientos en ambas. En este momento, la propia Inés reconoce que estratégicamente le conviene seguir participando en Proyecto Artístico, debido a la relación de Vero con el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados.

M - ¿Y... con Vero vas a seguir hasta final de curso?

I – Pues no lo hemos hablado, pero... bueno, el otro día le pregunté a Teresa y digo “oye...”, bueno sí lo hemos hablado en realidad, y entonces ella me dijo “Pues Inés, lo que tú decidas. O sea, si tú estás aprendiendo y es un día a la semana, pues bien”. Yo lo que he pensado es que además de que estoy aprendiendo y me gusta, pues como Vero está súper relacionada con lo de la formación de delegados, pues que especialmente con Vero, pues me conviene.

Entrevista a Inés 14 (18.01.2011)

Al volver de las vacaciones de Navidad, Inés tiene una clase con Proyecto Artístico a la que yo no asistí y que, según me narra en un correo electrónico, fue muy mal y ante la cual ambas se quedaron preocupadas.

Hoy en clase de Vero ha dicho un chaval que faltaba otra profe, yo creo que se referiría a tii! jajaja. Madre mía, la clase con 2º C hoy ha ido FATAL FATAL... Nos hemos quedado ralladas, q mal.

Correo electrónico de Inés a investigadora 13 (11.01.2011)

El 18 de enero de 2011 va a la clase de Proyecto Artístico y, como es habitual, tienen una situación de asesoramiento posterior, que dura 40 minutos. En esta conversación podemos identificar varios

indicadores en los que nos apoyamos para caracterizar esta nueva fase que atraviesa Inés en su participación en Proyecto Artístico.

Tienen lugar varias situaciones de potencial asesoramiento, en las que Inés no intenta asesorar a pesar de que se trata de temas que son legítimos y susceptibles de ser retomados por parte de un asesor. Este es el caso de varios eventos, tales como la posibilidad de hacer un sociograma, la grabación en vídeo de la clase, la búsqueda de materiales para planificar una actividad, la reflexión escrita de los alumnos, las tutorías entre iguales y la necesidad de “desconectar” del colegio (separar la vida personal de la laboral). En todos estos casos, se trata justamente de temas legítimos para ser abordados por los orientadores, y a partir de los cuales Inés podría adoptar una posición de asesora, pero no lo hace. A pesar de que ante los anteriores temas Inés no asume un papel de orientadora, sí lo hace en otras ocasiones, como explicaremos a continuación.

Hay dos intentos de asesoramiento que hace Inés y que son aceptados por parte de Vero. En ambos parece que Inés reivindica su posición de orientadora cuando siente que ésta se ve amenazada, debido a que Vero hace referencia a otra voz legítima con la cual quiere consultar o a la que quiere solicitar ayuda para tomar una decisión. Interpretamos que el reconocimiento de otra persona como “legítima para dar ayuda” en el contexto de una conversación es un modo de diferenciar a Inés de esta “voz legítima” y, por tanto, de señalar aquello que ella no es. Según nuestros análisis, esa falta de reconocimiento por parte de Vero desencadena en Inés una reivindicación de su posición como asesora. Así, mientras que tiempo atrás Inés adoptaba la posición de asesoramiento solamente cuando Vero le solicitaba ayuda, en este momento de su trayectoria vemos que ella la reivindica –sin que Vero le pida ayuda- cuando siente amenazada su posición.

La primera de las situaciones en la que Inés hace un intento de asesoramiento que es aceptado por Vero está relacionada con el cierre de una actividad que están realizando en Proyecto Artístico. En este caso, a diferencia de lo que solía suceder hasta ahora, es Inés quien adopta una posición de asesora, iniciando el tema, retomando un comentario que antes había hecho Vero, y propiciando que la profesora explicita sus dudas acerca de la planificación de la actividad. Inés mantiene la posición de asesora, haciendo un conjunto de sugerencias, justamente después de que Vero comentara que quiere hablar de los problemas de esta clase con la tutora del grupo. Vero acepta la propuesta concreta, así como la posición que está adoptando Inés. Juntas van definiendo cómo hacer el cierre de la actividad, mediante algunas preguntas o comentarios de Inés que van guiando las decisiones que va tomando Vero.

I – ¿Y qué decías? Que no sabías si con ellos...

V – Tengo miedo porque como...es cierto que cuando hicieron el diario, sí conseguimos que estén tranquilos. Lo que les molestó más quizá ha sido el... el contar cosas tuyas. Entonces yo no sé ahora qué hacer con... porque es el único curso que se ha...

I – Sí, que se va a quedar descolgada la asign, la...

V – Sí, porque en todos los demás cursos le faltan a dos o tres, que te lo traen, ¿sabes? Que en ningún momento te dicen “no te lo pienso hacer”. Es el único grupo que tiene un rechazo muy grande a querer conocer al otro y contárselo, es el único porque te digo que... que tengo grupos que tienen también sus conflictos, pero en ningún momento [...] Entonces quería hablar con la tutora porque yo creo que sí que es una actividad chula para que por lo menos se puedan conocer un poco más, pero hay gente que se niega directamente

I – Claro, es que los que se niegan directamente, soltarlo igual es peor. Entonces a lo mejor algunos voluntarios. O igual enseñarles los de otra clase, “mirad, a los de la otra clase les ha encantado no sé qué, tal, tal, tal”

V – ¿Y si trabajamos... con lo que han traído?

I – Claro, y de los que lo han traído decir “oye, hay esta actividad ¿qué os parece?” Lo que pasa es que hay que cambiar la estructura porque ya ni siquiera son dos por diario. Probablemente...

V – No, tengo que cambiar la estructura. Lo que puedo hacer, si no, es... que se pongan por parejas, si uno tiene el diario... hacer tipo entrevista, entonces que al que tenga el diario lo entreviste, “¿cuándo has nacido?” ¿Sabes? Y así va sacando datos de la persona

I – Entonces que el otro tome nota. Eso igual les aburre porque con los... muchos comentaban lo de “no queremos actividades de escribir”

V – Bueno, que se lo cuenten, entonces luego les hacemos preguntas, y que uno hable de uno y otro hable del otro

I – No necesariamente tomar notas

V – Claro, que uno hable de uno y el otro hable del otro [...] Claro. Mira, este es el de Miguel

I – Pues sí, yo creo que... pues lo de la entrevista puede estar bien

V – Claro, que hagan parejas ¿no?

Asesoramiento Inés – Vero 5 (18.01.2011)

El segundo caso de intento de asesoramiento, mantenido por parte de Vero, está relacionado con la dificultad del grupo y con sus problemas de cohesión. Al igual que en el anterior caso, la amenaza de no ser reconocida como asesora (cuando Vero hace referencia a la orientadora de Secundaria) es lo que lleva a que Inés reivindique su posición de asesora. En este caso, cuando Vero dice que quiere hablar con Esther para consultarle determinadas cuestiones, Inés adopta una posición de asesora. Los recursos que utiliza para hacerlo son diversos: ignorar el comentario, hacer una pregunta que suscite reflexión (“¿y de aquí crees que podremos rescatar algo?”), identificarse con Teresa (“nos cuesta un montón”), ventriloquizar a Vero como modo de modelar aquello que debería decir a los alumnos, responder ante las dudas de Vero, y hacer propuestas de intervención con los alumnos, como se ve en el siguiente extracto.

V – Es muy complicado, claro, y dentro de este grupo que es un grupo complejo también [...] pero es un grupo muy... yo quería hablar también con... con Esther, que es la orientadora ¿sabes?, porque...

I – ¿Y de aquí [las reflexiones de los alumnos] crees que podemos rescatar algo para decírselos?

V – Sí, esta se puede rescatar

I – Igual no hace falta decir, “mirad, Alicia propone”

V – ésta también

I – ...sino “hay un compañero que propone esto, ¿qué os parece?”

V – No, y otra cosa que pensé, es trabajar como por zonas, es decir, si hay un grupo que le interesa más el teatro y lo corporal, pues trabajar ahí con ellos y a otro grupo darle más pautas para que... en principio, no sé, la verdad tengo que ver, porque no sé si eso va a hacer que se separen más todavía (ríe)

I – Hombre, si se hace por intereses... Si no les decimos “vamos a hacer grupos por intereses” sino “queremos saber vuestros intereses” igual ellos no piensan, “me van a separar de mi amigo”, ¿no?

V – Si

I – Igual lo que se puede hacer es un mismo tema... la modalidad plástica, la teatral

V – Yo no sé cómo se hace en otras asignaturas. Tengo que hablar para también ver

I – Según lo... Pues, mira yo estoy con... con parte de ellos yo estoy en MAE [Medidas de Atención Educativa] los jueves con Teresa [...] Y nos cuesta un montón, un montón. Un montón, un montón. Yyyy... y... y tampoco enganchamos con ellos, hemos enganchado alguna vez con algunos libros leyéndoles. [...]

V – No sé, tengo que ver porque esta clase me preocupa un montón

I – Claro, lo que pasa es que... imagínate si proponen cinco proyectos y súper interesados y tal, pero luego no se pueden llevar a la práctica, por tiempo, por material, por tal, igual es un poco frustrante

V – Ya.

Asesoramiento Inés – Vero 5 (18.01.2011)

Cabe aclarar en este punto que durante el proceso de triangulación con los participantes, cuando la propia Inés lee estos análisis señala que no ve claramente esta interpretación que hacemos de los datos. A pesar de ello, considerando que no afirma su inadecuación ni aporta una explicación alternativa, por un lado, y que tenemos datos suficientes para apoyar nuestros análisis, por el otro, mantenemos nuestra interpretación.

Esto, sin embargo me cuesta interpretarlo así. No lo recuerdo (pero sabes que no recuerdo ni lo que he dicho hace 2 horas) pero no te puedo decir, como en otros casos, “sí, puede ser

perfectamente”. Tampoco te puedo decir “tengo claro que es una interpretación errónea”. Aquí tengo mis dudas.

Triangulación con Inés

Ese mismo día Inés tiene una tutoría con Andrés, en la que hablan principalmente de la puesta en marcha del Proyecto de Formación de Alumnos Delegados y, en concreto, de los materiales para la formación de los delegados. Aunque éste es el tema principal, Andrés hace explícito que el papel de Inés es hacer asesoramiento a profesores y formar a los tutores (mediante materiales), y la posiciona como asesora de Vero, en el contexto del PFAD.

La semana siguiente, en su conversación con Vero después de la clase, Inés sigue reivindicando su papel como asesora en los momentos en los cuales ve amenazada su posición, debido al reconocimiento de Vero hacia otras personas -en este caso, a Esther, Teresa y Mónica-. Es ante este reconocimiento a otras personas, cuando Inés adopta una posición de asesora, ayudando a la profesora a interpretar lo que sucede en la clase, haciendo sugerencias de cambio, y haciendo explícita su valoración sobre las decisiones de Vero.

V – Y no paran... Entonces, yo creo que, por eso yo quería, si Teresa está enterada... Yo se lo he dicho a Esther, pero yo creo que hay que hacer algo pero ya con este grupo. No sé... Yo los veo muy pasados...

I – Bueno, Teresa está con lo de Juan, con él están moscas

V – Ya, pero yo ya se lo he dicho a Mónica. Pero realmente, yo sé que todos los grupos tienen sus cosas, porque obviamente... [...] ¿Sabes? como que hay algo... que es más profundo, y más de... ¿sabes? como que hay algo turbio, no sé cómo explicarte, que no es el típico “bueno, estamos aquí haciendo el tonto” No, hay algo...

I - ¿Sabes qué pasa? Yo creo que, como les intentamos llegar un poco por la razón, en estas cosas, por la razón...

V – No ¿no?

I – No llega. O sea, hay que llegar más por la emoción. Pero, claro, yo ayer lo pensé (inaudible, hablan a la vez) Claro, pero...

V – Al principio, cuando entraron a clase yo les he hecho salir y luego ya...

I – No, a mí me parece, me parece fenomenal, eh.

Asesoramiento Inés – Vero 6 (25.01.2011)

Como decíamos antes, su inserción en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados y el hecho de dejar de asistir a 4ºA tienen un papel importante en la legitimidad que siente Inés para adoptar una posición de asesora con Vero. En el siguiente fragmento podemos comprobar cómo Inés se presenta ante Vero, utilizando como recurso hacer explícita la mirada de otras personas sobre su trabajo.

V – Es verdad. Bueno, si no la podemos hacer mañana. ¿El jueves tú tienes libre?

I – Yo... yo ahora como ya no estoy entrando en clase de Primaria, tengo más tiempo. Ahora en lo que me voy a meter es intentar meterme en todas las asambleas

V – (inaudible)

I – Pues estaba en 4ºC pues porque necesitaba mucha ayuda, la profe necesitaba apoyo

V – Ah...

I – [...] Y... bueno, parece que... o sea, a nivel de comportamiento la clase estaba bastante controlada ya. Luego, pues a nivel de aprendizajes y de... pues organizar la clases de manera que sean... significativas y motivantes, pues sobre todo hay que seguir mejorándolo, pero bueno.... que ya no hace tanta falta

V – Ah

I – Entonces como me meto mucho con esto, como voy a llevar la evaluación del plan de delegados y tal y lleva un montón de tiempo, pues nada, me dijo Teresa “pues mira, yo creo que en 4º ya no es necesario como era y tienes muchas otras cosas, pues céntrate en lo otro”

Asesoramiento Inés – Vero 6 (25.01.2011)

Del anterior fragmento queremos destacar que en un momento de su conversación, se presenta ante Vero como asesora de Lucía y en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. Nuestra interpretación es que se trata de una manera de posicionarse como asesora ante Vero, utilizando el recurso de hacer explícito el modo en que se la reconoce en otras comunidades de práctica. Asimismo, Inés señala que tiene el apoyo de Teresa para centrar su trabajo en el PFAD. En este sentido, como veremos en el siguiente fragmento, la temática en la cual Inés consigue en mayor medida adoptar un posicionamiento como asesora y que es sistemáticamente mantenido por parte de Vero es justamente cuando se habla del Proyecto de Formación de Alumnos Delegados.

I – Vale, lo tengo... me lo han dicho mal. Vale ¿y te importa que me meta? Porque como el grupo de Ana y tuyo, como sois como los pilotos...

V – Lo que sí (inaudible) tampoco. Yo al final lo hablé con Aurora, porque decía que como el miércoles iba a haber claustro, que si pasaba la asamblea a la semana que viene

I – Hombre, no, yo creo que vosotros... creo que puedes empezarlas, sí

V – Es que yo quiero pedir, es que a Andrés no lo he visto. Quiero que me dé el power point ese

I – Te lo he mandado al e-mail

V – ¡Ah, qué maja!

I – Te lo envié ayer por la tarde. Comprueba que te ha llegado

V – Sí, bueno, aquí no, en el mío

I – Hay algunos grupos en los que igual no funcionan mucho, eh, porque son muy... o sea, es más provocativo y sugerente que... “asamblea es bla, bla, bla” O sea, vais a tener que tirar más. “Tiranía”, “Democracia” ¿Sabes? ¿Te acuerdas?

V – Sí, eso se lo voy a proponer a los delegados. [...] Ya me han dicho que tienen un montón de cosas súper gordas, querían hablar de las almohadillas, de las horas TIC

I – Oye, pues qué bien. Pues entonces, yo creo que... porque he estado esta mañana con Esther, con las tutoras de segundo, pues organizando más la primera, porque la primera no van a saber enfrentarse bien... bueno, los delegados de primero y segundo tienen menos herramientas

V – Sí, yo le voy a dejar ahí, a ver

I – Claro, pero si en tu grupo ya se han organizado, ya saben temas y no sé qué, pues la primera asamblea ya puede salir adelante, bien

V – Eso es lo que me decía Carla. Lo que les falta a ellos es que son un caos en organizarse, porque gritan mucho

I – Eso lo van a tener que aprender ellos a gestionar

V – Lo que tienen que aprender es a respetarse ellos (inaudible)

I – Pues guay, entonces. Y luego... ¿tú el papel del profesor acompañante lo sabes perfectamente? O sea, que es acompañarles, no es tutor

V – Sí, como lo he hecho la otra. [...]

I – Sí, he estado hablando con él [Andrés]. Ah, me ha dado... o sea, he preparado un prototipo así súper sencillito de acta para que también... como tienen que tomar acta los chavales... o sea para que...

V – Ah, vale ¿Y el acta quién la hace? ¿El delegado o hay que nombrar un secretario?

I – No, uno de los dos. O sea, como que...

V – (inaudible) algún voluntario ¿no?

I – Yo creo que es función de...

V – Hay una chica en mi clase que es miembro del consejo escolar

I – ¿Ah, sí?

V – (inaudible)

I – O sea, la idea es que sea uno de los dos. Pero...o pueden colaborar con ellos, quizás. O sea, todo lo que sea para mejor... ¿no?

V – Claro (inaudible)

I – Claro

V – Lo que quiero ver es cómo... cómo ayudarles a organizarse. Ellos van a tener un montón de... (Inaudible), pero habría que ordenarlas

I - Claro

V – A nivel...

I – de temas...

V – Porque tienen movidas de que no les gusta la comida, no sé qué cosa. A nivel aula ¿no? darle como pautas para que ellos

I – Claro, porque la idea es que cuando digan temas, luego hay que organizarlos. Porque habrá temas que están muy relacionados y se pueden tratar conjuntos. Igual hay otros que...

V – (inaudible) una lluvia de ideas de temas

I – Yo proponía, yo he hecho un documento que se lo he pasado a Esther...

V – (inaudible)

I – No, pero te lo puedo pasar. Eh... que era... como he hecho un documento para los profes, para que lo tengan con las funciones del delegado, no sé qué, tal, tal, tal y es muy largo, me ha dicho “mira, no les voy a pedir a los profes que se lo trabajen porque son veinte páginas” pues he hecho uno de una página que son, entre comillas, los mandamientos del profesor acompañante, o sea, para que tengan claro que no son tutores, sino que son profesores acompañantes. Y luego como... la asamblea primera, una asamblea tipo, la primera

V – Ajá

I – Entonces, habíamos pensado, pues, primero que se presenten los delegados y subdelegados y expliquen sus funciones y tal. Pueden utilizar el power point o... si no quieren, pues nada. Eh... que intenten, así, motivar a sus compañeros ¿no? para que quizás si la primera asamblea no es la leche, bueno, pero sí entran y dicen “oye, que esto es importante, que el cole nos va a escuchar”.

V – Ajá

I – Que... trabajen (inaudible) procedimentales, del tipo “cómo recoger temas para tratarlos”. O sea, pues si en una clase prefieren organizarse y hacer un buzón, eh... y que las cosas vaya metiendo ahí las cosas. O... prefieren dar los papeles a los delegados. O si se prefieren utilizar las tutorías, los últimos cinco minutos para decir “oye, ¿qué temas?” para que el delegado y subdelegado los tengan con anticipación y puedan organizar el orden del día

V – porque esto (inaudible) en un primer momento ¿vale? Quizás el buzón, luego que recogen los delegados, (inaudible) Y a partir de eso ya...

I – Claro, porque... hay que organizar, o sea, probablemente no se puedan tratar todos los temas en una asamblea

V – Claro

I – tienen que organizar el tiempo... los temas....

V – Ya

I – Entonces, luego eso es libre ¿no? Cada profe conocéis a vuestro grupo y... si funciona con uno mejor el buzón y con otro (inaudible) pues otro

V – Vale

I – O sea, pero que quede claro, que todos tengan claro cómo pueden hacer llegar sus preocupaciones ¿no?

V – Yo creo que (inaudible)

I – Y luego, pues

V – (inaudible)

I – Y luego, pues, eh... que empiecen haciendo igual lluvia de ideas de problemas, o sea, situaciones que quieran hablar, para que luego las puedan trabajar el delegado y tal, y organizarla. Yo si quieres te lo paso, por si te ayuda

V – Vale

I – Porque lo he hecho pensando más en los del primer ciclo

V – No, pero seguro que me ayuda

Asesoramiento Inés – Vero 6 (25.01.2011)

Si bien somos conscientes de que se trata de un fragmento muy extenso, consideramos que su riqueza radica en la presencia de diversos recursos que tienen lugar y que nos permiten ilustrar el claro posicionamiento de ambas como asesora y asesorada, cuando se está hablando del tema del Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. En el conjunto de la interacción podemos comprobar cómo Inés progresivamente va adoptando una posición de asesora y cómo Vero la acepta e incluso la potencia. Son diversos los indicadores en los que nos basamos para afirmar este tipo de posicionamiento, muchos de los cuales se asemejan a la forma característica en la cual Teresa se relaciona con los docentes. Algunos de estos son:

- relacionado con el dominio interactivo y el dominio temático, vemos que, a diferencia de lo que solía suceder hasta este momento y de lo que sucede cuando hablan de otras temáticas, en este caso es Inés quien saca el tema, lo mantiene y lo recupera cuando la conversación se desvía;
- autorizar a Vero a que tome determinadas decisiones (“creo que puedes empezarlas, sí”), incluso a pesar de contradecir a otra orientadora;
- mostrarse con agencia (“he preparado un prototipo así sencillito”, “te lo he enviado al e-mail”);
- hacer sugerencias (“vais a tener que tirar más”, “hay que organizar”);
- presentarse como parte del Departamento de Orientación;
- hacer explícito que anticipa las dificultades que habrá;
- formular frases categóricas (“eso lo van a tener que aprender ellos a gestionar”);
- hacer preguntas (“¿tú el papel del profesor acompañante lo sabes perfectamente?”);
- mostrarse como la persona que diseñó la puesta en marcha (“la idea es que...”, “yo proponía...”);
- presentarse como alguien con legitimidad para asesorar a los profesores (“los mandamientos del profesor acompañante”);

- la propia Vero acepta la posición reconociendo su ayuda (“seguro que me ayuda”), aceptando sus sugerencias (“claro”, “vale”, “ajá”, “ya”), preguntándole cuestiones (“¿Y el acta quién la hace? ¿El delegado o hay que nombrar un secretario?”).

Como venimos documentando, en esta fase de su trayectoria en Proyecto Artístico, Inés y Vero consiguen adoptar un claro posicionamiento de asesoramiento en algunas circunstancias. En concreto, consiguen ese posicionamiento cuando la temática es el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, ámbito de su práctica profesional en el cual tiene completa legitimidad para intervenir, como desarrollaremos con detalle en el capítulo 7. También reivindica esta posición cuando percibe que ésta se ve cuestionada, esto es, cuando Vero reconoce a otras personas como legítimas para asesorarla. Esta falta de reconocimiento, como decíamos, es lo que desencadena en Inés una reivindicación de su posición como asesora en Proyecto Artístico.

Por lo tanto, si retomamos la trayectoria de Inés en su globalidad hasta este momento, podemos afirmar que comenzó por no sentirse ni posicionarse como asesora. Paulatinamente, fue adoptando esa posición, pero exclusivamente cuando Vero la reconocía y le solicitaba explícitamente asesoramiento. Como consecuencia de un conjunto de acontecimientos que tienen lugar, Inés pasa por una fase en la cual reflexiona intensamente sobre su práctica en Proyecto Artístico, no se presenta como asesora, e identifica cuáles son las dificultades que encuentra en su asesoramiento a Vero. Después de este período de reflexión sobre su propia práctica, vemos cómo progresivamente consigue adoptar una posición de asesora con Vero en algunas circunstancias, e incluso sin necesidad de ser reconocida como asesora ni recibir una solicitud de asesoramiento por parte de la profesora. Este posicionamiento como asesora se va progresivamente extendiendo a más ámbitos y temáticas, hasta que –como veremos en el siguiente epígrafe- llega un momento en el cual Inés se presenta claramente como asesora de Vero, tanto en las interacciones que tiene con ella como en los eventos narrativos y los eventos narrados.

Fase 5: Soy buena asesora, como Teresa, como una orientadora ideal

Esta fase de la trayectoria de identificación en Proyecto Artístico se caracteriza, como ilustraremos en las siguientes páginas, por la adopción por parte de Inés de una posición de asesora ante diversos temas y utilizando variados recursos. Asimismo, en las entrevistas se presenta como asesora, y –a diferencia de lo que sucedía previamente- se asimila tanto a Teresa como a los significados que conforman su propio modelo de identidad del orientador. En este sentido, como veremos, si bien sigue reflexionando sobre su propia práctica como profesional, en esta fase lo hace para señalar aquellos aspectos que está realizando correctamente y mediante los cuales se identifica con la figura de orientador educativo.

Esta fase de su trayectoria de identificación en Proyecto Artístico es bastante coherente, en el sentido de que a lo largo de las semanas que constituyen esta fase, encontramos bastante similitud entre lo que analizamos en las situaciones de asesoramiento con Vero y lo que Inés comenta en las entrevistas. De este modo, hay una significativa convergencia entre la posición en la que se coloca en su trabajo con la profesora y el posicionamiento que narra en el contexto de investigación, adoptando en ambos casos una clara posición de asesora. Como se ha visto en otras partes de estos resultados, esta coherencia entre el posicionamiento que adopta en diferentes contextos no siempre tiene lugar.

Analizaremos esta fase haciendo referencia, en primer lugar, a los posicionamientos que tienen lugar en las situaciones de asesoramiento a Vero para, en un segundo momento, analizar el modo en que Inés presenta esta relación en el contexto de las entrevistas.

Durante toda esta fase, en las situaciones de asesoramiento que tienen lugar después de las clases de Proyecto Artístico, hay un posicionamiento por parte de Inés como asesora y una aceptación por parte de Vero no solo de la posición, sino también de muchas de las interpretaciones y sugerencias que propone Inés. En el análisis de las situaciones de asesoramiento que tienen lugar en esta fase, podemos identificar indicadores de distinto tipo que, en su conjunto, nos permiten reconocer en estas interacciones entre Inés y Vero un posicionamiento como asesora y asesorada, como iremos especificando en este epígrafe.

Por un lado, si atendemos a los indicadores de dominio interactivo y temático (ver Anexo 5), podemos observar que esta fase se caracteriza por una mayor iniciativa por parte de Inés tanto para comenzar las conversaciones como para iniciar y finalizar los temas de los que se habla. Interpretamos que esto nos indica la mayor legitimidad que siente Inés para propiciar los espacios de asesoramiento, así como para señalar qué temas son susceptibles de ser hablados, reivindicarlos o cambiarlos cuando lo considera conveniente.

Por otro lado, vemos que en las situaciones de asesoramiento Inés hace análisis de las problemáticas de los alumnos o de la situación de la clase, poniendo de manifiesto su conocimiento de la comunidad de práctica y utilizando en muchas ocasiones voces psicológicas para argumentar su punto de vista. Además, hace sugerencias de intervención ante las situaciones descritas, como se puede comprobar en los siguientes fragmentos de diferentes situaciones de asesoramiento que tuvieron lugar durante esta fase.

I – A ver, a la otra le cuesta más controlarse, y con la excusa de que le cuesta más controlarse, pues ya está, ya está. “Asumimos que yo pierdo los papeles” Pues no, luego tenemos también que esforzarnos

V – Claro.

[...]

I – Hombre, es que yo creo que, todo lo que él muestre de... suyo, sentimientos, tampoco quiere escribir ni decir nada, es vulnerabilidad

[...]

I – O sea, lo que nos parece [a Teresa y a mí] un poco es como que... le cuesta mucho, pues empatizar con el otro, es muy “yo, yo, yo. Yo no he sido, yo he hecho, yo tal” pero le cuesta mucho decir “bueno y este comentario que yo quizás no lo he hecho con intención, pues al otro le sienta fatal”, porque Dani hace unos comentarios mortales, eh.

Asesoramiento Inés – Vero 7 (01.02.2011)

I – Es que es difícil porque por un lado si se le permite estar sin trabajar es un modelo, puede ser un modelo negativo para el resto. Pero claro, dejarle sin trabajar también es... todo tiene algo malo [...] Es que claro, digo, le podemos decir “mira, Dani, no te dejamos cambiar de sitio, como no le hemos dejado a nadie” Y... y tal. Pero es verdad... hombre, eso le costará, pero yo creo que este chico está harto de palabras. Estamos siempre hablando con él y... pues ya está harto, claro [...] Entonces, todo gira en torno a Dani. La atención del profe gira en torno a Dani y la de los compañeros. Y yo creo que eso, o sea, no sé cómo, pero está teniendo el efecto de reforzarlo, de reforzar que siga él... Y no sé, a mí me da la sensación de que en los últimos días estamos pasando más de él, de “mira”, o sea, estamos siendo más firmes y me da la sensación de que va mejor ¿o no? [...]

I - Bueno, entonces, para el próximo día. O sea, consultas con la tutora los grupos, a ver, porque tenemos que hacer alguna modificación.

Asesoramiento Inés – Vero 8 (08.02.2011)

I – Yo creo que se han acostumbrado demasiado a... a hacer las cosas y que no tengan consecuencias y no pasa nada y siempre se perdonan la cosas, y... ¿no?

V – No se los voy a perdonar. No cuidan el material, no cuidan las instalaciones

I – Al final lo ha recogido, pero... lo que ha costado

V – No cuidan las instalaciones. Eso no es ni material

I - ¿No se puede añadir, no? [En la plataforma virtual en la que se señalan las incidencias]

[...]

I – Bueno, yo creo que por...desgracia, necesitan este tipo de límites, la verdad

V – Sí, sí

I – Límites básicos de niños pequeños, pero bueno

V – De pequeños, de pequeños

Asesoramiento Inés – Vero 9 (15.02.2011)

Otro indicador del posicionamiento de asesora y asesorada que adoptan está relacionado con los distintos tipos de preguntas que Inés realiza a Vero. Según nuestros análisis, estas preguntas cumplen principalmente dos funciones: estructurar la narración, y propiciar la reflexión de la profesora.

Respecto a la primera función, encontramos en esta fase algunas preguntas que parece que tienen como meta ayudar a Vero a organizar su experiencia, su narración, además de servirle a Inés para obtener más información. Si analizamos toda su trayectoria en Proyecto Artístico, esta fase constituye la primera ocasión en la que observamos a Inés tan ordenada en sus conversaciones con Vero, sin cambiar de tema, y pidiendo información de modo bastante sistemático.

I - ¿Y qué es lo que habéis hablado? ¿Cómo lo has...? [...] ¿Y entonces Susana qué te dijo? [...] ¿Y con él qué has hablado fuera?

Asesoramiento Inés – Vero 7 (01.02.2011)

I – ¿Tiene un hermano Pedro?

V – Madre mía. Sí

I – ¿En qué curso está?

V – en 1º de Bachillerato

I – ¿Ah, sí?

V – Dulce, responsable, totalmente opuesto ¿sabes?

I – ¿Con Federico o con Encarna?

V – Estaba... ¡ay no sé!

Asesoramiento Inés – Vero 8 (08.02.2011)

Otras preguntas tienen como finalidad favorecer la reflexión de Vero, pidiéndole que explicita su opinión o interpretación sobre determinados acontecimientos, ayudándola a que proponga soluciones, propiciando que anticipe lo que sucederá, o pidiéndole que valore determinadas propuestas de intervención. Mediante estos recursos Inés no solo se está posicionando como asesora, sino como un tipo concreto de asesora. En este sentido, interpretamos que la formulación de este conjunto de preguntas implica una ventrilocución de determinadas voces que articulan una posición de asesora colaboradora y que propicia la reflexión de los docentes sobre su propia práctica. Como ya hemos documentado, se trata de un modelo de identidad de los orientadores que está legitimado tanto por voces institucionales (el Máster, Seminarios de Reflexión) como por voces particulares (Teresa, Andrés). En los siguientes fragmentos se pueden observar algunos ejemplos de este tipo de preguntas que tienen lugar a lo largo de esta fase de su trayectoria de identificación en Proyecto Artístico.

I – ¿Qué se te ocurre a ti? [...] ¿Y con la tutora hablarlo? [...] Pero la tutora ¿qué crees que diría, de todas maneras? [...] ¿Y qué crees que ha pasado, entonces, para mejorar tanto? O sea, porque por un lado se le han puesto muchos más partes, pero ¿además?

Asesoramiento Inés – Vero 7 (01.02.2011)

I – ¿Cómo ves la clase? ¿Cómo crees que ha salido? [...] ¿Tú crees que igual hubiera trabajado hoy si no..., o sea si... si no se hubiera salido? [...] ¿Y qué tal ese grupo? O sea... a

nivel de cohesión y tal ¿qué tal están? [...] ¿Crees que el próximo día se puede enganchar con la tarea? [...] ¿Y lo de cambiarlo con el de música? [...] ¿Igual a estas dos chicas separarlas también?

Asesoramiento Inés – Vero 8 (08.02.2011)

I – Pero cuando cierres la actividad con los del A ¿qué piensas hacer? ¿Cómo lo piensas hacer?

V – ¿Cómo?

I – O sea, cerráis, termináis... ¿Cuántas sesiones quedan? ¿Dos o así?

V – Una

I – ¿Una más? Y en esa una... ¿es igual o sea, seguir trabajando?, ¿o hacéis algún cierre a lo de...?

V – Vamos al museo

Asesoramiento Inés – Vero 9 (15.02.2011)

Por último, en las situaciones de asesoramiento de esta fase podemos observar una fuerte presencia de la voz de Teresa y el Departamento de Orientación a lo largo de las conversaciones entre Inés y Vero. En varias ocasiones Inés se identifica con Teresa y se presenta ante Vero como parte del Departamento de Orientación, como recurso mediante el cual posicionarse como asesora en Proyecto Artístico.

I - Justo, hoy hemos estado intentando hablar de 2°C. En concreto de 2°C, pero, o sea, de 2°C y en concreto de Dani, que está súper a la defensiva y que no sabemos cómo... cómo...

Asesoramiento Inés – Vero 7 (01.02.2011)

I - O sea, estamos viendo formas. Y Esther está hablando con... pues con un grupo de personas expertas en inteligencia emocional, para ver si preparamos algo diferente para esta clase, algo que se sientan también como valorados por el cole, porque no se deben sentir muy valorados, muy queridos [...] Porque, claro, yo le dije “es verdad que el departamento estamos ahí detrás, pero aún no sabemos. Lo tenemos que hacer entre todos porque no...”

Asesoramiento Inés – Vero 9 (15.02.2011)

Tal y como se puede observar en estas situaciones de asesoramiento, en la mayor parte de las ocasiones, Vero acepta tanto la posición de asesora de Inés como el contenido concreto de su análisis y sus sugerencias.

Como decíamos anteriormente, durante esta fase de su trayectoria de identificación en Proyecto Artístico Inés no solo ejerce en sus interacciones con Vero un posicionamiento como asesora, sino que también se presenta de ese modo en el contexto de nuestras entrevistas. Veremos a continuación que a lo largo del período que dura esta fase, Inés no solo se posiciona como asesora de Vero en esta

comunidad de práctica, sino que además se presenta como un tipo concreto de asesora, cercana al modelo de asesoramiento educacional-constructivo. Para dar cuenta de este posicionamiento, analizaremos por un lado el modo en que relata y valora su trabajo con Vero durante esta fase; por otro lado, analizaremos el modo en que negocia significados sobre sí misma como asesora de Vero, mediante el recurso de compararse con Teresa y con el “orientador ideal”.

Una de las valoraciones que Inés hace de su trabajo con Vero es que, comparado con lo que sucedía meses antes, se siente más cómoda con ella. Al explicarlo, señala que esta mejora en la relación es consecuencia de que siente que Vero escucha más sus propuestas. Como vemos en el siguiente fragmento, al comentarlo se presenta en la entrevista como una orientadora reflexiva, que piensa sobre sus propias sensaciones.

M – Y, por ejemplo, alguien que sí que ha estado durante toda tu... desde el principio hasta ahora y que seguirá estando, que es Vero, tú cómo... ¿notas alguna diferencia en la manera de relacionarte con ella? Digo, que ella ha seguido toda tu evolución.

I – Pues, sí. El otro día lo estaba pensando, digo, “bueno, aún más cómoda. Si ella ya es una persona con la que te sientes cómoda desde el principio, pues aún más cómoda...”

M – Aún más cómoda con ella...

I – Sí. Y... ahora, ahora me doy cuenta... o sea, (ríe) por un lado, o sea, primero me di cuenta, digo “anda, igual yo antes quería decir una cosa, una propuesta que tenía, y tenía que hacer tres intentos hasta que...” (ríe) y digo “ahora no.” Entonces, es que lo pensé como hace un par de semanas. Digo, “anda, ahora me escucha”. Entonces, me he puesto como a observar estas situaciones. Digo “no, tampoco me escucha muchas veces a la primera”. Pero no sé por qué lo vivo de otra manera.

Entrevista a Inés 15 (08.02.2011)

Cabe destacar que Inés reconoce que, si bien sigue sin conseguir que escuche sus sugerencias “a la primera”, en este momento de su trayectoria con Vero no lo vive como algo problemático. Al seguir reflexionando sobre este tema, Inés hace explícito que la diferencia entre lo que experimenta ahora y el modo en que vivía su relación meses atrás está relacionada con el modo en que entendía su trabajo con Vero. En este sentido, en estos meses han cambiado los significados acerca de qué es ser una buena orientadora en el contexto de Proyecto Artístico, como se puede ver en el siguiente fragmento.

I – Yo creo que antes estaba como más pendiente de “tengo que tener una buena idea y una posible solución para decírsela, que es mi trabajo”. Y ahora... y entonces para mí era como más artificial, como ¿cómo encuentro el momento?, ¿cómo llevo la conversación para... esto? Y ahora...mmm... pues estamos trabajando mucho más juntas que antes, pero no... o sea, no lo estoy viendo con la cosa de “mi trabajo es... mi obligación es tener la genial idea solucionadora”, ni mucho menos. O sea, es verdad que ahora le sigo haciendo propuestas,

algunas las recoge, otras no, algunas más, otras menos. Entonces, en realidad no creo que sea tanto el que ahora me esté recogiendo más las propuestas que antes -bueno, yo creo que un poquito más sí, pero no mucho más - como la sensación que yo tengo de que... [...]

I – Y como que realmente... yo..., o sea, ella me está aportando a mí mucho más... siento que me aporta más ahora ella que antes, pero porque que yo creo que yo estaba preocupada de aportar yo, que... no estaba preocupada de recibir casi, de aprender más yo. Y ahora no estoy preocupada de aprender, pero lo estoy aprendiendo. ¿Sabes? Es una cosa rara. [...] O sea, vamos a ver. Mmm... o sea, yo ahora lo que siento es que yo estoy construyendo, estamos construyendo conjuntamente algo realmente entre las dos, de lo cual somos partícipes 50... o sea, o igual no 50-50... pero... o sea, que nos está afectando mucho esto, afectando bien, o sea, nos está recolocando y tal. Antes era como más eh... como si ella fuera un vaso y yo fuera ahí un cuentagotas que te va metiendo aquí... pero no estamos ni construyendo, sí, pero menos, no estamos construyendo una cosa entre las dos dando el cien por cien las dos y tal y que nos cambia a nosotras mismas. O sea, yo siento que antes a mí no me cambiaba nada, era como “bueno, pues ésta es mi opinión y a ver cuándo se la puedo decir y... igual ella me dice algo que me puede hacer cambiar la mía, pero... pero bueno, poco”

M – ¿Y ahora sí realmente...?

I – Ahora sí creo que me, o sea, que a mí me está cambiando mucho también.

Entrevista a Inés 15 (08.02.2011)

Inés se define a sí misma en esta fase distanciándose del modo en que se posicionaba al inicio de su trayectoria con Vero. Cabe destacar de este fragmento el modo en el cual sus posiciones del yo –la actual y la de meses atrás- están articuladas mediante determinadas voces institucionales. De este modo, vemos que para definirse en este momento de su trabajo con Vero utiliza los significados con los que se caracteriza a un orientador colaborador, tanto en los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum como en los espacios de tutoría con Andrés. Así, vemos que Inés se apropia de estas voces para analizar y caracterizar su actual desempeño profesional. Complementariamente, vemos que el modo de definirse meses atrás también está claramente atravesado por estas voces institucionales, en la medida en la que se posiciona a sí misma en el pasado utilizando los significados con los que se suele caracterizar a un orientador con rol de experto. Como ya hemos desarrollado en el capítulo 4, esta oposición que se plantea en el Seminario entre los modelos de “orientador colaborador” frente al “orientador con rol de experto” es ventriloquizada por parte de Inés, como recurso mediante el cual analizar la evolución de su propia práctica.

Vimos meses atrás que Inés ya utilizaba estas voces institucionales como modo de juzgar y analizar su propia práctica. La diferencia que encontramos ahora es que en este momento de su trayectoria el uso que hace de esos discursos no es para señalar aquello que ella no hace bien y las dificultades que tiene para conseguir establecer una buena relación de asesoramiento. En cambio, en este momento utiliza

las voces como modo de presentarse como buena asesora con Vero, asimilarse a los significados que ella atribuye a un buen asesor y posicionarse como una orientadora colaboradora. Esta interpretación se ve reforzada si analizamos cómo continúa la entrevista.

I - Y... yo creo que, o sea, mi actitud de ahora es más del tipo de orientador que creo que me gusta más. O sea, lo que pasa es que es verdad que luego, estando en un cole, con todo el curro que hay, es muy difícil sacar, por ejemplo, lo que yo estoy haciendo de ir todas las semanas una hora o dos es muy difícil, casi imposible. Con lo cual yo creo que este proceso de construcción, de debate, no sé qué... se tiene que hacer más rápido luego en la realidad.

M – Ya.

I – O sea, Teresa no se puede permitir todas las semanas una hora de clase de un profe y debatir en conjunto y organizarlo, porque no se lo puede permitir. Entonces, yo creo que no es lo primero ni lo de ahora. Si tuviera tiempo, pues lo de ahora es mejor, pero por circunstancias como no se puede, pues, pues más... como que quizás más guiado por el orientador, más... si hay ciertas cosas que igual están más claras, pues ir más al grano. No sé si me explico

Entrevista a Inés 15 (08.02.2011)

En el anterior fragmento, además de presentarse como cercana al tipo de orientadora que le gusta, señala que sus condiciones para asesorar a Vero son incluso mejores que las de un orientador normal e incluso que las de la propia Teresa, en la medida en la que dispone de más cotidianeidad con la profesora. En este sentido, comenta que la relación que ha construido con Vero es la ideal, aunque admite que en las condiciones habituales de un orientador es probable que no se pudiera realizar un asesoramiento de este tipo. En coherencia con lo que adelantamos en el capítulo 4, en este momento de su trayectoria de identificación en Proyecto Artístico Inés asimila los significados sobre sí misma como orientadora con aquellos que atribuye a un buen orientador y a Teresa.

Este tipo de posicionamiento que hemos ilustrado se mantiene a lo largo de varias semanas. Además, no solo se posiciona de este modo en sus interacciones con Vero y en las entrevistas, sino también ante sus tutores, como veremos a continuación, en la Memoria de Prácticas que tuvo que entregar para que la evaluaran.

Debido a la disposición de la profesora, Vero, en todo momento de compartir dudas, observaciones... de incluirme dentro de la planificación y desarrollo de la asignatura considero que he aprendido mucho para mi profesión de orientadora. El asesoramiento con un tipo de profesor inquieto, que siempre busca entender por qué pasa lo que pasa y está dispuesto a poner en dudas incluso muchos de sus principios... es un privilegio. Creo realmente que por el modo de ser de Vero hemos podido construir una relación auténtica de colaboración en la

que muchas de las decisiones tomadas son pensadas entre las dos y aprovechamos aquellos ámbitos en los que una puede ser más experta que la otra para enseñarnos.

Memoria de prácticas de Inés (entregada el 10.02.2011)

Tal y como se comprueba al analizar su Memoria, también ante sus tutores se posiciona claramente como asesora de Vero y, en concreto, presenta la relación de asesoramiento como una que se caracteriza por la colaboración y por la complementariedad de sus conocimientos expertos.

Queremos analizar con cierto detalle una sección de una entrevista que hago a Inés semanas más tarde, debido a su particularidad y a que, a partir de este momento, observamos un cambio en su trayectoria de identificación en Proyecto Artístico. En este sentido, esta entrevista marca –según nuestra interpretación de los datos- el final de esta fase de posicionamientos y el inicio de la siguiente.

Como se verá a continuación, en esta entrevista Inés narra extensamente un evento de asesoramiento en el cual se posiciona como asesora de Vero y, en coherencia con lo que suele suceder en esta fase de su trayectoria, presenta el vínculo entre ella y la profesora como uno que se basa en la colaboración y en la construcción conjunta de soluciones.

M – Pero tu sensación es que tú le... al fin y al cabo aunque estuvierais hablando las dos, ¿que tú le diste esa propuesta y esa propuesta se llevó a cabo?, ¿o que realmente lo que salió de ahí fue algo que negociasteis las dos, es algo que salió de... de la conversación entre vosotras?

I – O sea, si cuento de mi idea original a lo que se llevó a cabo igual es el 80%, y, entonces, diría “sí, fue mi propuesta”. Lo que siento, fue que no, que fue algo hecho entre las dos.

M – ¿Crees que ella lo vivió no como que tú le diste una solución y fue “ésta es la manera de solucionarlo, de hacerlo”?

I – Sí, no. Yo creo que... o sea, tanto... además estábamos muy contentas: “Ah, qué bien, ah, pues venga, tal”. Sí, o sea... yo creo, yo sentí, yo creo que ella sintió que fue algo que íbamos haciendo... O sea, yo igual aportaba una idea, pero es que ella aportaba “Ah, pero fíjate, es que esto tal. Ah, y podemos hacer el sistema de puntos”. Eso lo pensó ella. “Podemos hacer un sistema de puntos. Ah, pues el que gane, pues tendremos que dar una recompensa” “Pues venga”. “Ya me encargo yo de los chicles”, “Ah, pues venga”. Yo creo que fue construida.

Entrevista a Inés 17 (23.02.2011)

La particularidad de esta entrevista es que yo adopto una posición diferente a la que suelo asumir. Por un lado, en la entrevista guío mucho la reflexión de Inés, proponiéndole que analice su trabajo con Vero utilizando la voz del Seminario de Reflexión de Prácticum. Como se puede comprobar, en mis preguntas, estoy ventriloquizando al Seminario, a pesar de que en ningún momento lo hago explícito.

Por otro lado, su particularidad radica en el modo en que a lo largo de la entrevista Inés va modificando su propio posicionamiento en el evento narrativo, probablemente como consecuencia de las preguntas que le voy formulando y, por tanto, de la posición que yo misma voy adoptando en la entrevista. De este modo, como veremos en las próximas páginas, en el transcurso de esta entrevista comienza por posicionarse claramente como asesora colaboradora en su relación con Vero, y afirma que ha actuado como lo haría si fuese orientadora contratada en el colegio. Conforme avanza la reflexión, le voy proponiendo que se compare con Teresa y con un orientador ideal y podemos ver cómo sigue asimilándose con ellos, atribuyéndose a sí misma significados e intenciones similares a los de su tutora en el asesoramiento a Vero.

M – Y si tú fueras orientadora del cole y esto mismo con Vero te pasa, de que ella te llega y te dice “Oye, Inés, estoy haciendo esta actividad” suponiendo que como orientadora, sabrás de qué va el Proyecto Artístico, “...estoy trabajando con este grupo y no se me ocurre cómo cerrar la actividad”. Quiero decir, si no estuvieses tú siempre, sino que llega (hablamos a la vez), “¿se te ocurre alguna idea, tú conoces en tus libros de psicología, hay alguna idea sobre cómo hacer un cierre?”. ¿Tú crees que si ése fuese el caso, lo hubieses hecho de la misma manera, que como lo hiciste ahora?

I – (Silencio) Mmmm... Yo creo... que sí.

M – Que lo habrías hecho igual.

I – Yo creo que sí. Sí. Y de hecho, con más motivo, o sea, si yo no estuviera constantemente... yo ya a los chavales los conozco casi como... no, casi como ella, no, porque ella les conoce de otros años, pero les conozco de todas las semanas. O sea, que incluso con el papel de orientadora, que yo no puedo entrar todas las semanas a una clase, pues tengo menos conocimiento de sus alumnos, con lo cual mi propuesta sería... más orientativa incluso, o sea, la necesitaría a ella al 100% para cerrar la propuesta en... pues con unos alumnos en concretos. O sea que yo creo que habría sido igual: “ah, pues mira”. O sea, todo partió de “Tenemos que hacer algo en lo que... se necesiten, cooperativo. Vale, entonces es importante que no compitan. Vale, tenemos ahí el fin último. El Guernica, para hacer bien el Guernica, tienen que estar todos”. O sea, fue algo como muy compartido.

M – Vale. Y una pregunta: el objetivo de Vero, si entiendo bien, era...o el objetivo vuestro. Primero, el objetivo de Vero era tener una actividad de cierre que implique que todos trabajen, que todos... que sea un grupo interdependiente, y en el que se obtenga un producto final del Guernica, ¿no? ¿Ése era tu único objetivo?

I – (Silencio) Sí. O sea, mi objetivo era algo en lo que tuvieran que trabajar con gente que igual no les cae bien, pero que se necesiten y que les guste.

M – Vale. ¿Y tú tenías algún otro objetivo, tú, que no tuviera Vero?

I – ¿Con los chavales?

M – Otro objetivo. ¿Tú tenías otro objetivo?, ¿o compartías el objetivo con Vero y era eso lo que estabais haciendo?

I – (Silencio) Yo creo que no tenía otro objetivo. O sea, Vero está muy en esta onda. Así como igual con Lucía, sí que intentaba mucho ofrecer un modelo alternativo, tal... (silencio) yo siento que no.

M – ¿Tú crees que si Teresa hubiese tenido que hacer esto, que va Vero y le dice “Oye, ayúdame a cerrar la actividad, que no se me ocurre tal...”, tú crees que Teresa el único objetivo que tendría es “vamos a buscar un buen cierre para la actividad”? ¿o crees que ella a lo mejor tendría otro objetivo?

I – (silencio) Ah, bueno, vale, o sea, yo creo que sería proporcionar una experiencia que produzca una reflexión, una experiencia de trabajo cooperativo que produzca ahí una cosita de “Anda, pues parece que nos gusta más trabajar de este modo que de otro”.

M – ¿A los chavales, dices?

I – Y a los profesores, sobre todo.

M – En los profesores.

I – Sí. O sea, que eso de algún modo, yo también lo tengo en la cabeza, pero es que creo que Vero también. (Silencio) No sé si me explico.

M – Sí, pero entonces ¿no hay ningún objetivo distinto tuyo de los que pueda tener Vero?

I – O sea, está claro que no estaba sujeto exclusivamente a esta actividad, o sea, era más “aprendamos con esta actividad maneras de trabajar”. O sea, que cerrar esta actividad era una excusa: podría ser ésta o... o sea, podría ser el Guernica como... el objetivo era trabajar conjuntamente... No sé. Yo creo que no... No sé si te estoy respondiendo, pero... pero yo creo que no tenía otro objetivo diferente al de Vero.

M – Vale. ¿Y crees que un orientador debería tenerlo?

I – Pues es que conociendo cómo es Vero, como Vero ya, yo creo que en su mente ya está el buscar estas cosas... pues no. (Ríe) Con otro profe, sí, pero justo con Vero, no.

Entrevista a Inés 17 (23.02.2011)

Como vemos en el anterior fragmento, yo ventriloquizo en la entrevista la voz del Seminario, en la medida en la que hago alusión a la necesidad de que un asesor colaborador tenga un objetivo diferente al del asesorado, como indicador de una asimetría en la relación. Inés se sigue posicionando como asesora en su relación con Vero, y se muestra cercana a lo que Teresa haría en esa misma situación. El argumento que utiliza Inés para justificarse es que Vero es muy buena docente, reflexiva y consciente de los objetivos que van más allá de la propia actividad que se realiza. Por lo tanto asume que la ausencia de objetivos diferentes entre ella y Vero no se debe a su posición, sino más bien a las características de la profesora. Ante esto, como se ve a continuación, yo sigo formulando preguntas a Inés, que propician su reflexión sobre la necesidad o no de que determinados docentes sean orientados, así como sobre qué es lo que aporta un asesor a una profesora de este tipo.

M – ¿Entonces, crees que Vero no necesitaría de una orientadora, por ejemplo? ¿No necesitaría trabajar con un orientador?

I – Sí, hombre, sí, y siempre lo que sale va a ser más rico.

M – ¿Pero porque hay más miradas?

I – Porque hay dos miradas, seguro.

M – ¿Entonces vale un orientador y vale otro profe? ¿Valdría que venga la de plástica y que también le ayude a pensar? Si es por cuestión de miradas.

I – Ya... ya

M – Te estoy preguntando, eh

I – Sí, sí, sí. Hombre, se supone que nosotros de trabajo cooperativo y tal, sabemos más, somos más expertos. Yo no, pero Teresa es súper experta. O sea, que sería diferente, o sea, que no, sería diferente el trabajo con un orientador que con un compañero. En mi caso, yo llego hasta donde llego. Entonces, lo mío... yo creo que lo que yo he hecho, lo podría haber hecho cualquiera.

M – ¿Y lo que crees que deberías hacer?

I – Y lo que creo que debería hacer... pues es que no lo sé.

Entrevista a Inés 17 (23.02.2011)

Se puede observar que, conforme avanzan mis preguntas, Inés comienza a cambiar el posicionamiento ante Vero, en el evento narrativo. De este modo, se diferencia en parte de Teresa, aludiendo a su mayor conocimiento experto sobre temas de aprendizaje cooperativo, como vuelve a comentar más adelante.

I – O sea, probablemente Teresa hubiera hecho algo un poco diferente, pero no sé exactamente qué. O sea, Teresa, seguro, la hubiera intentado formar más en estructuras cooperativas y tal, que lo que he hecho. Pero no sé si...

Entrevista a Inés 17 (23.02.2011)

Asimismo, a pesar de que minutos antes defendía que lo que ha hecho es coherente con una posición de orientadora y similar a lo que haría Teresa en esa situación de asesoramiento, en este momento llega a afirmar que su intervención con Vero la podría haber hecho cualquier persona, independientemente de su posición. Lo que queremos destacar de esto no es el hecho de que Inés se desdiga o incluso se contradiga en un intervalo tan breve de tiempo. En nuestra opinión, lo relevante de este fenómeno en términos identitarios es que incluso hablando del mismo tema, en una misma comunidad de práctica y ante una misma interlocutora –yo, como entrevistadora-, Inés cambia su posicionamiento cuando reconoce en mí una voz diferente. En este sentido, en coherencia con lo que hemos argumentado en el marco teórico, cuando yo ventriloquizo el discurso del Seminario no solo “traigo a la entrevista” una manera de entender el trabajo de un orientador, sino que además esa voz me permite articular una determinada posición, ante la cual Inés necesariamente tiene que volver a

posicionarse. A pesar de que en varias entrevistas previas ya le había solicitado a Inés que dialogara con las voces del Seminario, haciendo alusión a comentarios que le hicieron a ella o a otras compañeras, esta es la primera ocasión en la cual yo no solo hago referencia a esta voz, sino que también la ejerzo. En otras palabras, el modo en que yo formulo las preguntas en esta entrevista en particular, enfrentándola a sus propias afirmaciones, implica un posicionamiento por mi parte que no es el habitual en el contexto de las entrevistas que le realizo a Inés y provoca, por lo tanto, un cambio en el posicionamiento que adopta Inés.

Cuando seguimos hablando acerca de qué puede aportar un orientador a Vero, Inés hace referencia a la importancia de ayudarla a sistematizar su planificación de la actividad y a profundizar en el análisis de sus prácticas, lo que es coherente con los modelos de orientadora tanto de las voces institucionales como de las particulares. Sin embargo, resulta interesante que en este momento de la entrevista Inés no se presenta como parte de esas voces, sino que habla de “el orientador” como si ella no perteneciera a ese grupo profesional.

I - O sea, quizás Vero puede mejorar y el orientador está en ese proceso... Pues... como siendo un poquito más sistemática en el pensamiento: “Pues a ver, vamos a analizar bien el grupo que tenemos. Queremos conseguir esto. Qué maneras... O sea, ¿qué maneras conocemos que nos puedan ayudar a conseguir esto?”. [...] o sea, pensar “Pues vamos a llevar a la práctica una. ¿Qué nos ha parecido? ¿Nos gusta o no? Igual justo en este grupo no coincide, no congenia y en otros sí”. O sea, un nivel más profundo, pero...

Entrevista a Inés 17 (23.02.2011)

Como podemos observar a continuación, al finalizar esta parte de la entrevista Inés enfatiza las dificultades que encuentra para ayudar en concreto a Vero y señala que son consecuencia principalmente de las características de la docente. Incluso llega a posicionarse como alguien que la admira y que no ve con claridad cómo puede ayudarla, distanciándose de este modo de la posición de asesora que venía adoptando hasta este momento.

I - Es que últimamente me gusta tanto Vero que me cuesta ya, (ríe) me cuesta verla... la veo como súper reflexiva, se raya un montón, lo piensa, modifica las cosas, “tal, no mira, este objetivo”, todo. Ese día nos decía “es que con este grupo, tal, es que yo me he dado cuenta de que con objetivos grandes no podemos, tienen que ser objetivos chiquititos, porque si no, además nos suicidamos, porque tal, porque cual”. O sea, últimamente estoy como enamorada de ella. Es un decir, pero que... no sé, que veo menos el tipo de ayuda que necesita. La veo menos clara, no sé.

Entrevista a Inés 17 (23.02.2011)

Por todo lo dicho hasta ahora, esta fase de su trayectoria de identificación en Proyecto Artístico se caracteriza por un posicionamiento habitual por parte de Inés como asesora de Vero y por la

asimilación de su práctica a un modelo de asesoramiento basado en la colaboración y la construcción conjunta de los problemas y la búsqueda de soluciones. Como hemos documentado, esta es una posición que se pone de manifiesto en distintas comunidades de práctica en las cuales Inés participa y en distintos formatos: en las interacciones con Vero, en las entrevistas, en su memoria de prácticas. Además, se trata de una posición que articula aludiendo a las voces institucionales del Seminario y el Máster, así como a las particulares de sus tutores.

Este posicionamiento como asesora colaboradora se mantiene a lo largo de varias semanas, hasta la entrevista 17 durante la cual –como hemos mostrado ampliamente– tiene lugar un cambio de posicionamiento, que coincide con el fin de esta fase de su trayectoria de identificación. Según nuestros análisis, a partir de este momento la presencia de Proyecto Artístico en su discurso se reduce notablemente. En concreto, a partir de marzo de 2011, y durante un período de dos meses, advertimos una fuerte disminución de la información de la que disponemos sobre el trabajo de Inés en esta comunidad de práctica. Esta falta de información la podemos ver en distintos ámbitos y fuentes.

Por un lado, en lo que respecta a las situaciones de asesoramiento a Vero, no tenemos grabada ninguna ocasión en la que conversen a lo largo de este período de dos meses. De las ocho semanas que dura esta fase, en tres ocasiones (15.03.2011, 29.03.2011 y 05.04.2011) se interrumpió el audio de la grabación, por lo que no tenemos constancia de si tuvieron una situación de asesoramiento posterior a la clase. Además, Inés tampoco hizo referencia en las entrevistas de este período a ninguna conversación con Vero. En otras tres ocasiones, o bien Vero no asistió a la clase por problemas personales (01.03.2011 y 12.04.2011) o bien coincidió con un festivo (19.04.2011). Por último, hay dos sesiones (08.03.2011 y 22.03.2011) en las que tenemos registro de audio y podemos comprobar que no tuvo lugar ninguna situación de asesoramiento al finalizar la clase, más allá de algún comentario de despedida o de alguna explicación por parte de Vero señalando que tenía que quedarse hablando con un alumno y que más tarde se verían.

En lo que respecta a la información que obtenemos de las entrevistas, en las cinco ocasiones en las que entrevisto a Inés durante esta fase (entrevistas 18, 19, 20, 21 y 22) prácticamente no hace referencia a su participación en Proyecto Artístico. Si bien en muchas ocasiones yo le comento que dentro de los objetivos de la entrevista está que me cuente cómo está siendo su trabajo con Vero, finalmente hablamos de otros temas y no nos da tiempo a hablar de su trabajo en esta comunidad de práctica.

M – Pues mi idea de hoy era hablar, bueno, por un lado, que me cuentes de la clase de hoy con Vero, que me cuentes de las dos últimas clases con Vero, que fue la anterior, que me habías comentado que Vero no estuvo y la anterior que sí que estuvisteis las dos.

Entrevista a Inés 18 (08.03.2011)

M – A ver, si te parece me... me apetecía hablar hoy, primero, de la clase anterior con Vero de la semana pasada que yo no estuve, y de ésta, la que tuvimos hoy.

Entrevista a Inés 19 (22.03.2011)

De este modo, a pesar de que yo proponía que habláramos de esta comunidad de práctica, conforme avanzaba la entrevista iban saliendo temas que probablemente las dos considerábamos que tenían más importancia que su trabajo en Proyecto Artístico, tales como las reuniones en el Departamento de Orientación, el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, la elaboración de dossiers individuales, los problemas con Esther y Aurora o las clases de MAE en las que colabora con Teresa. Cabe destacar que las cuestiones que acaparan nuestra atención durante este período están relacionadas principalmente con tareas prototípicas de un orientador y la mayor parte de ellas son tareas que realiza con otras personas del Departamento de Orientación. Nuestra interpretación, por tanto, es que el hecho de hablar de otras prácticas en las que está inserta es también un modo de posicionarse como asesora en la comunidad de práctica conformada por la presente investigación.

Las dos situaciones de esta fase en las que sí me habla de su trabajo en Proyecto Artístico son para hacer valoraciones muy generales sobre su trabajo en esta comunidad de práctica. Así, como vimos en el anterior capítulo, en la entrevista 20, cuando le pido que piense en cambios que ha experimentado, compara su trabajo con Vero respecto al que hacía con Lucía meses atrás, como medio a través del cual señalar que su aproximación a Vero es una práctica mejorada, aludiendo a que “he necesitado una fase de equivocarme antes [...] de práctica... con Lucía y que me haga pensar, que me haga cambiar [...] de la práctica con Lucía me ha hecho ir a la cognición (ríe) y volver a una práctica con Vero”.

La otra ocasión en la que habla de su trabajo con Vero es ya al finalizar esta fase de su trayectoria, y en ella comenta que ha cambiado la dinámica general de la clase. Al hacerlo, no adopta una posición de asesora, haciendo explícito que es Vero quien toma las decisiones y quien ha provocado el cambio de estilo.

I – Es como que hemos cambiado totalmente el estilo y ahora es como mucho más relajado, de poder estar sentado con quien te apetezca, como te apetezca y tal.

M – ¿Y eso por qué ha sido?, ¿porque ya estaba programado o porque lo habéis decidido...?

I – Mmm.... Lo del Guernica estaba programado y lo del cuerpo lo tenía decidido Vero.

M – Entonces, ¿no es algo que habéis hablado vosotras y que hayáis cambiado sobre la marcha?

I – No.

M – Vale.

I – No, o sea, hemos cambiado matices, matices, sí, pero no, básicamente.

Entrevista a Inés 22 (13.04.2011)

Durante esta fase, y en coherencia con lo que hemos dicho, tampoco hace referencia a su trabajo en esta comunidad de práctica en los correos electrónicos que me escribe ni en las anotaciones de su cuaderno personal. Parece, por tanto, un período en el cual el trabajo de Inés en Proyecto Artístico no tiene mucho impacto sobre el modo en que articula narrativamente su identidad y participación en el colegio Andersen. Después de este período de silencio, comienza la que hemos identificado como la última fase de su trayectoria de identificación en Proyecto Artístico.

Fase 6: Mi asesoramiento en Proyecto Artístico no es el ideal, pero no me preocupa demasiado

Como hemos ido documentando a lo largo del capítulo, a partir de enero de 2011 Inés empieza a asumir gradualmente un papel de asesora en algunos ámbitos, y este posicionamiento se va extendiendo progresivamente a otros temas, hasta el punto de que un mes más tarde se posiciona como muy buena asesora de Vero, tanto en sus interacciones con la docente como al reflexionar sobre su práctica en las entrevistas que le realizo. Después de un período en el cual Inés prácticamente no hace referencia a esta comunidad de práctica, en esta última fase vemos que se sigue posicionando como asesora de Vero, pero —a diferencia de lo que sucedía hasta ahora— lo hace indicando que su asesoramiento es mejorable.

El comienzo de esta fase lo identificamos a partir del VII Seminario de Reflexión sobre el Prácticum al que Inés asiste. Aunque en el próximo capítulo lo analizaremos con mayor detalle, aquí queremos destacar que se trata de un Seminario en el cual una de las profesoras insiste ampliamente sobre la importancia de que los orientadores sean profesionales reflexivos, esto es, sobre la necesidad de que se paren a pensar sobre su propia práctica. A partir de este incidente crítico, advertimos un cambio en los posicionamientos que Inés adopta tanto en esta comunidad de práctica como en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados —como desarrollaremos en el siguiente capítulo—. Nuestra interpretación es que a partir de los comentarios de la profesora, Inés se apropia de la voz del Seminario, y comienza a reflexionar en mayor medida sobre su propio desempeño como profesional. Esta reflexión le lleva a cuestionar su trabajo en Proyecto Artístico y, como explicaremos a continuación, a reconocerlo como mejorable.

Con el objetivo de triangular las fuentes de información, mostramos a continuación los posicionamientos que caracterizan esta última fase de su trayectoria, atendiendo tanto a la información obtenida en entrevistas como a través de la observación participante.

En relación con esto último, en las situaciones de asesoramiento a Vero, comprobamos que —en general— en esta fase se sigue posicionando como asesora colaboradora, ayudándola a tomar decisiones, guiando sus narraciones y contribuyendo a organizar la planificación y evaluación de las

actuaciones en clase. Aun así, al comparar estos asesoramientos con los que realizaba meses atrás, podemos observar que reivindica en menor medida los temas que ella quiere tratar, no ventriloquiza tan claramente a Teresa en sus intervenciones con Vero e incluso en ocasiones no responde ante las solicitudes de asesoramiento de la profesora.

Respecto a lo que sucede en las entrevistas, nuestros análisis nos permiten afirmar que al acercarse el final de curso Inés comienza a diferenciarse de su modelo de identidad al analizar su propia práctica de asesoramiento a Vero, en Proyecto Artístico. Si bien a lo largo de estas últimas semanas de clase se sigue presentando con una relación de colaboración con Vero al narrar eventos de asesoramiento, vemos que en esta última fase Inés se muestra bastante más “flexible” y en las entrevistas hace referencia a distintas situaciones que se alejan de lo que ella considera que debería hacer un asesor en su lugar. Esta diferenciación respecto al “orientador ideal” la vemos presente principalmente en dos ámbitos: la reivindicación de espacios de reunión y el proceso de asesoramiento.

Por contextualizar lo que sucede durante esta última fase de su trayectoria de identificación en Proyecto Artístico, cabe señalar que ésta coincide con la vuelta de Semana Santa y con el comienzo de un nuevo proyecto: el diseño y grabación de un *lipdub* en cada clase, tal y como me explica Inés en una entrevista.

I - Bueno, a la vuelta de Semana Santa, ha sido cambio de proyecto, entonces, ha empezado el proyecto del tercer trimestre, que... no sé si tiene algún título o algo, pero básicamente va a ser hacer como un videoclip de coreografías que preparen ellos mismos con una canción. Sí, una especie de videoclip. Y... eso lo van a hacer en toda Secundaria. No sé cómo... tiene un nombre especial, pero, bueno, no me acuerdo. Entonces, no habíamos hablado nada, yo no sabía nada.

Entrevista a Inés 23 (26.04.2011)

Al narrar en las entrevistas diversas situaciones relacionadas con la preparación del *Lipdub*, Inés relata algunos eventos que permiten caracterizar esta última fase, en la medida en la que hace referencia a comportamientos que considera que son inadecuados en una asesora, pero que no problematiza. En otras palabras, no muestra preocupación e incluso ironiza al describir determinadas actuaciones que ha llevado a cabo y que, en su opinión, no debería hacer un orientador ideal, como se ilustra con los siguientes fragmentos.

I - Hemos tenido un momento de etiqueteo muy gracioso Vero y yo

M - ¿Un momento de...?

I - De etiquetas, de decir “Mira, aquí están los semifrikies, ahí los gamberretes...” Nos reíamos como diciendo “Estamos haciendo lo que no hay que hacer. ¡Mierda!, pero bueno, no pasa nada. Nadie nos está oyendo”. (Ríe)

M – ¿Y por qué decíais eso?

I – No, por... o sea, yo he dicho “fíjate, los grupos naturales cómo se han formado...” Y entonces ha sido “Claro, fíjate, porque ahí están los tal”. Entonces, nos ha salido como muy espontáneo y éramos conscientes de, y lo hemos dicho, si lo oyes, “estamos etiquetando y no tenemos que hacerlo. Lo sabemos”. Pero, bueno, no sé, lo hemos hecho por... no sé por qué lo hemos hecho. Nos ha salido.

Entrevista a Inés 23 (26.04.2011)

En este ejemplo, podemos observar cierta laxitud por parte de Inés en lo que respecta a “etiquetar a los alumnos”. Si bien a lo largo del curso en muchas ocasiones ha mostrado su rechazo ante esta práctica e incluso ha reivindicado la importancia de que el orientador intente evitar que los docentes utilicen etiquetas para referirse a sus estudiantes, en esta ocasión lo cuenta con gracia. En este sentido, señala constantemente que eran conscientes de que estaba mal lo que estaban haciendo, pero que les “ha salido”. Nuestra interpretación no es en ningún caso que esto esté indicando un cambio en los significados sobre la tarea docente o sobre el papel del orientador; en cambio, consideramos que este ejemplo pone de manifiesto el modo en que Inés se permite dialogar -hasta el punto de ironizar- con las voces teóricas e institucionales que señalan cómo debe ser un orientador ideal. Esta ironía está indicando, desde nuestro punto de vista, una mayor interanimación entre su voz y las voces institucionales. De este modo, en lugar de distanciarse de la voz institucional y utilizarla como medio a través del cual señalar sus propias carencias y dificultades –como hacía meses atrás-, en esta fase hace explícitas las discrepancias entre ambas voces y no se disculpa por ello. Este fenómeno se ve con mayor claridad en el siguiente fragmento de entrevista, que tiene lugar una semana más tarde.

I - Entonces sí que hoy en el recreo cuando me lo contaba, le he dicho “sí, pero igual, antes de ponerlo nosotras, le podríamos preguntar a ellos si tenían alguna idea, ¿no?” [...]

M – ¿Y esto se lo dijiste a Vero, los motivos por los que tú creías que eso podría estar bien?, ¿o no?

I – No. Los motivos, o sea, los motivos, yo creo que le dije... no, yo creo que no, yo creo que... que no se los dije. No recuerdo.

M – Como asesora, por ejemplo, en este caso de...

I – Sí, es mejor dar ideas, o sea, dar motivos. Sí, porque si no al final se queda... O sea, yo creo que muchas cosas de las que nos pasan en clase, es que vamos dando ideas y muchas veces “ah, qué guay”. Y supongo que en nuestras cabezas hay como una explicación “ah, qué guay, porque tal”, pero muy pocas veces nos las decimos.

M – Lo explicitáis

I – No lo explicitamos, sí.

M – ¿Y qué te parece eso?

I – Pues... pues me parece que es la vida misma y la vida real, (ríe), pero que como esto es un contexto que aunque es la vida real, es verdad que debería ser todo más planificado, pues

creo que se debería ser... o sea, hacer mucho más el ejercicio del porqué, porque también creo que te hace, o sea, te fortalece, te... ganas más control sobre las cosas si sabes por qué. Pero bueno. No lo sé. Sí, yo es que... (silencio) o sea, por ejemplo, con Vero, yo no sé si es más motivo, estoy como relajada, en el sentido de que no me estoy colocando, no me paro y me coloco “Inés, que eres asesora”. La verdad es que yo estoy un poco como... no porque me hayan pedido que sea profe, igual que me pasó con Lucía, tampoco me han pedido que sea asesora, eh, o sea, no me han pedido nada, pero... pero creo que no me coloco tanto en posición de asesor, por estos motivos ¿no? porque no... no justifico mucho las cosas ni... o sea, sí que lo hago un poco, y sí que cuando ella lo hace, le pregunto por qué hace las cosas, pero... creo que debería hacerlo más, vamos. Si fuera asesora, y en este cole hay tantos asesores que puede haber un asesor por... para el seguimiento de una clase, yo creo que el trabajo... es un poco diferente, sí.

Entrevista a Inés 25 (03.05.2011)

Lo que queremos destacar de estas situaciones es el modo en que conviven distintas voces en su discurso y cómo esta dialogicidad es diferente a la que tenía lugar meses antes. Vemos que en sus afirmaciones está muy presente la voz institucional que indica cómo debe ser un buen orientador: la necesidad de que explicita los motivos por los cuales hace sus propuestas, con el objetivo de que el profesor comprenda lo que subyace a las sugerencias y, por tanto, pueda apropiarse de las mismas. A pesar de reconocerla y hacer explícita referencia a esa voz, la opone respecto a “la vida misma y la vida real”.

Conforme sigue hablando, y probablemente como consecuencia de la posición en la que yo misma la coloco articulando esa voz y pidiéndole que juzgue esa incoherencia (“¿Y qué te parece eso?”), Inés comenta que está más relajada con Vero, que no adopta tanto la posición de asesora con ella. Admite que sí asume la función de asesorar a Vero, pero se diferencia del desempeño ideal que cree que debería tener un orientador en su trabajo con la docente.

El segundo de los ámbitos en el que vemos esta diferenciación del orientador ideal es en la necesidad de reivindicar momentos para reunirse. Como hemos visto en el anterior capítulo, este es un tema muy presente y recurrente en todas las comunidades de práctica en las que Inés participa.

M – ¿Habéis quedado para hablar?

I – No, no hemos quedado. No. Y de hecho uno de los peligros es que se nos pasan las semanas tan rápidas, que nos plantamos de martes a martes sin hablar, pero... no hemos quedado, pero yo creo que sí.

M – ¿Tú buscas esos momentos para hablar?

I – Los busco pero... los podría buscar más. O sea, los busco tipo nos mandamos algún e-mail. Bueno, se los mando yo más que ella a mí, pues de “Ay, se me ha ocurrido tal o cosas”,

porque luego aquí a veces se me olvidan, se me olvidan cosas de “Ay, cuando la vea, le voy a decir”, y se me olvida. Igual estoy hablando con ella y se me olvida aquello. Y muchas veces en recreos, o en la sala de profesores, pero son más, o sea, son más rescatar diez minutos. No es “nos juntamos una hora y hablamos”.

M – ¿Crees que sería necesario?

I – Hombre, deseable, desde luego. ¿Y necesario...? Lo mejor es enemigo de lo bueno, así que no sé (ríe). Mmmm... Yo creo que si consiguiéramos por lo menos reunirnos como dos o tres ratitos de diez minutos a la semana, yo creo que con eso podría salir. Bueno igual una hora a la semana, pero podría salir.

Entrevista a Inés 23 (26.04.2011)

M – ¿Cómo vives esta falta de tiempo para hablar con ella? ¿Te parece un problema o no?

I – (silencio) Hombre, lo dificulta el triple todo. O sea, no como un problema, o sea, lo entiendo y entiendo que... que no haya tiempo (silencio) pero... problema, pues porque... no solo vamos todo a maticaballo, sino que hay cosas que yo creo que entre las dos nos saldría mucho mejor y que al final son cosas que bueno, cada una piensa en su casa y luego la pone en común, y la que más nos gusta, “pues, venga, ya está”. [...]

M – Bueno, es decir, como orientadora, ¿qué te parece eso?

I – (silencio) Bueno, me parece como realista en (ríe) este mundo, en esta vida. Hombre, creo que no es lo perfecto, pero, pero si no...(silencio) porque es verdad que Vero y yo...eh... bueno, en este caso Vero y yo, pero si fuera con otra persona, si no tenemos unos momentos establecidos de “venga, tal día nos reunimos”, mmm.... O sacamos huecos de los recreos y de la comida. Y de la comida es difícil porque Vero además sale a las tres menos diez de, o sea de... o, o, o...o bueno, o hay que quedarse por la tarde. O sea, quiero decir que...pues bueno. Me parece una opción... no es la mejor, pero... la veo aceptable. O sea, siempre y cuando, es verdad que intentamos, no lo estamos haciendo casi todo, pero sí que intentamos antes de, o sea, luego, de prisa y corriendo, pero es un poco “Oye, he pensado, qué te parece, brrrr” Venga Vale. En diez minutos. Pues no está muy bien, pero por lo menos ya nos hemos puesto de acuerdo en muchas cosas antes de llegar los chavales, pues se salva.

M – Vale. Vale, vale, vale. ¿Algo más de la clase de Vero?

I – Mm.... no.

Entrevista a Inés 27 (06.06.2011)

Como podemos ver en los anteriores fragmentos, en lo que respecta a la falta de tiempo para reunirse con Vero, en esta última fase de su trayectoria Inés se diferencia de su modelo de identidad del orientador, indicando que sería deseable tener más momentos de reunión y que ella debería propiciarlos más. Como se puede observar, también en esta ocasión cuando yo ventriloquizo la voz institucional, Inés ironiza (“Hombre, deseable, desde luego. ¿Y necesario...? Lo mejor es enemigo de

lo bueno, así que no sé (ríe)”; “Bueno, me parece como realista en (ríe) este mundo, en esta vida”). Vemos que ante la cuestión de la falta de tiempo para reunirse, Inés vuelve a oponer la voz institucional respecto a “la realidad”. A diferencia de lo que sucedía meses atrás, parece que el modelo de orientador ideal no es solo un recurso a través del cual juzgar su propia práctica, sino que también puede dialogar con él e incluso cuestionar su viabilidad.

SALIDA DE PROYECTO ARTÍSTICO Y VALORACIÓN DE SU PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA.

A diferencia de lo que sucedió en su participación en 4ºA, la salida de esta comunidad de práctica se debe a que finaliza el curso académico, y no a que su ayuda ya no es necesaria o a que debe atender a otras tareas más relevantes.

Dos semanas después de finalizar las clases y, por tanto, su trabajo en Proyecto Artístico, realizo una entrevista a Inés, en la que le pido que me cuente cómo fueron las últimas clases, que valore cómo salió el último proyecto del curso (*lipdub*) y, en general, que valore su asesoramiento a Vero. La conversación se centró especialmente en la valoración del proyecto del tercer trimestre (*lipdub*), que en opinión de Inés salió muy mal. Atribuye los problemas a la excesiva improvisación, la percepción poco realista del tiempo que llevarían las actividades, la ausencia de una planificación por escrito, la falta de flexibilidad para reajustar los objetivos.

En un momento de la entrevista señala que se hubiesen evitado estos problemas si hubiera establecido momentos para hablar con Vero, tema que, como ya hemos visto, es muy recurrente y sobre el que un mes antes ironizaba y relativizaba su importancia. Como se observa en los siguientes fragmentos, el modo en que habla de este tema al finalizar su participación en Proyecto Artístico es bastante diferente.

I - Entonces, yo creo que ayudaría fijar un momento de hablar entre martes y martes, que no lo hemos tenido, ha sido muy de después de las clases hablábamos un poco y luego en algunos momentos pero luego hemos hablado muy poquito. Al final hemos hablado más, pero... pero de manera muy “aquí te pillo, aquí te mato”. [...]

M - Vale ¿Por qué crees que durante todo el curso no generaste estos espacios con Vero de reunión?

I - Pues... bueno yo, en general, pero con Vero he estado más cómoda que con otros, pero en general yo siempre he sentido como la cosa de “no, no tengo... no tengo potestad para decir «Oye ¿fijamos un momento?»”. Bueno, ¿te acuerdas? lo intenté con Lucía y con... Bea, tampoco salió muy bien y tampoco he sabido crear la necesidad. Para mí sí que yo creo que era necesario, igual no todo lo necesario que lo era, igual no lo he percibido tanto, pero

tampoco he sabido crearle al otro la necesidad ¿no?, que el percibiera “joder, es que si no hablamos, pues, al final improvisamos, y entonces luego sale mal”. Entonces yo creo que no...que no los hemos fijado un poco pues porque de algún modo no hemos visto, o sea, yo sí que lo he visto necesario pero probablemente no lo suficiente (ríe) como para habérmelo metido en la cabeza como “tienes que conseguirlo”. Y... y luego ha sido muy...bueno, yo continuamente tengo la sensación de “Madre mía, están súper liados” o sea, como que no quiero molestar

Entrevista a Inés 29 (10.07.2011)

Como se puede observar en los anteriores fragmentos, Inés comenta como algo problemático el hecho de no haber tenido momentos planificados de conversación con Vero, a diferencia de lo que afirmaba un mes atrás. A este respecto, y en coherencia con nuestros análisis, la propia Inés señala que -entre otros motivos- cree que no reivindicó estos espacios por no verlo en su momento como algo tan necesario. Parece, por tanto, que las voces institucionales que legitiman la necesidad de establecer momentos de reunión con los docentes vuelven a tener presencia en su discurso y son utilizadas nuevamente como recursos a partir de los cuales juzgar su propia práctica profesional.

En este sentido, más adelante en la entrevista comenta que pudo tomar conciencia sobre las causas que explican sus dificultades para asesorar una vez que acabó el curso. Desde su punto de vista, necesitó dejar de participar en todas las comunidades de práctica para reflexionar *sobre* la acción, indicando por tanto las dificultades que tuvo para haber reflexionado *en* la acción.

I - Pues no lo sé, yo, quizás no he sido durante el curso... lo suficientemente consciente de... de por qué me estaban saliendo las cosas mal, quiero decir, ahora creo que al finalizar el curso soy más consciente que hace un mes. Hace un mes es hace nada, pero ahora creo que sé más también. Entonces, como que de algún modo, a mí cerrar el curso me ha ayudado más... y...a ver, mi pensamiento va porque no sé si es necesario eh... tener la sensación de tener que cerrar un tema para... valorarlo. O sea, sé que no es necesario pero no sé si es lo que yo he estado haciendo.

Entrevista a Inés 29 (10.07.2011)

En esta misma entrevista final, le pregunto a Inés por el último encuentro que tuvo con Vero y, como se ve en el siguiente fragmento, me comenta que lo dedicaron a hablar sobre el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, tanto para preparar lo que Vero diría en una reunión, como para que Inés la informara sobre el Proyecto antes de irse del centro.

M – ¿Cuándo fue la última vez que hablasteis y de qué estuvisteis hablando?

I – [...] Vero y yo hemos estado en contacto de “a ver cómo lo hacemos” [una reunión sobre el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados]. Entonces, nos hemos reunido, intentamos reunirnos con Mario, pero Mario al final también está de vacaciones, tal, tal, tal.

Entonces, al final Vero, que es la representante de los profes, pues hablaba en representación de los delegados, y lo estuvimos preparando entre las dos lo que... lo que podían decir, que ha salido a raíz de todas las asambleas y de las juntas. Porque luego habrá otros temas que no sabemos qué hubieran dicho. Entonces eso lo hemos estado preparando, entonces la semana pasada quedamos para prepararlo. [...]

M – ¿Y quién lo va a llevar el año que viene [el PFAD]? ¿No se sabe?

I – No se sabe. O sea, Sergio sigue seguro, Vero como coge la coordinación, y el otro día cuando estuvimos hablando, hablamos un poco de este tema, y... sí que me ha pedido que la ponga súper al día y... por lo que va a estar ella también un poco pendiente... y no sabemos.

Entrevista a Inés 29 (10.07.2011)

En lo que respecta a la valoración que Vero hizo al finalizar el curso sobre la participación de Inés en Proyecto Artístico, nos resulta relevante destacar tres cuestiones. Por un lado, a lo largo de toda la entrevista hace referencia a Inés tanto como docente -apoyándola en la gestión de las clases- como en una posición de asesora, presentándola como alguien que la ayudó a tomar conciencia de determinadas cuestiones, le hizo sugerencias útiles y supuso un apoyo emocional durante el curso.

V - Y lo positivo para mí es que ella, de a poquito, de a poquito, fue como ganando... es que, como te lo he dicho antes, la fui viendo como de observadora a... a actriz, a ser “aquí estoy, y formo parto de esto, y me implico con todo, con todas las consecuencias, y con todo”. Y entonces, en ese sentido, su intervención para mí ha sido más que positiva, porque, si no, como te he dicho, me hubiera encontrado muy sola y, y entonces siento que... eso, yo creo que ha sido así

[...]

M – Y en los momentos esos de fuera, cuando os juntabais ¿qué hablabais o qué...?

V – Bueno, en esos momentos, lo que se hablaba más que nada era de estrategias para sacar adelante alguna actividad o alguna situación concreta. En el caso de 2º C, uno de los chavales que más me preocupaba era Dani (que, bueno, tú también lo habrás podido observar), entonces hablábamos de en cuanto a estrategias para llevar con él. Ella me proponía “¿Y si probamos esto? Y si a él le motiva esto, quizás podemos hacer esto y... entonces, no, mejor como él no quiere escribir el Diario de la Vida, que proponga una peli”. Entonces, íbamos como viendo líneas para, para poder hacer a la clase siguiente.

[...]

V - Entonces, lo que sí tengo la sensación que de verdad quizá si no hubiera sido por ella, yo me hubiera rendido más fácilmente, porque es cierto que te encuentras muy sola, y ella como que, si veía que estaba ahí, me daba ánimos, o quizás si un día, no sé, ella, y entonces yo... entonces, que nos alimentamos en ese sentido mutuamente y creo que eso ha hecho posible que el vínculo sea bueno y hasta con los chavales hacia nosotras

[...]

V - yo creo que esas cositas positivas... y aparte, Inés sí me ha ayudado a verlas. Quizás decía “Pero no, mira, que al final esto...”. Yo creo que lo que sí he rescatado y que junto con ella lo he descubierto también, es plantearte objetivos pequeños para no sentir esa frustración también de decir “con este grupo no me puedo plantear llegar hasta aquí arriba, sino mira es este pasito: que se toquen todos en una actividad y que no digáis qué asco”.

[...]

V - Y otra cosa fundamental también que se me olvidaba es que tiene que estar en el aula el orientador... [...] Y yo creo que, por eso me parece súper interesante el trabajo de Inés, que ella ha estado, entonces lo que ella va a contestar y cualquier protocolo de actuación que quiera seguir con ese alumno, lo va a decir de la experiencia que ha tenido del aula, pero no como yo tutora le diga “Mira, es que Dani es un niño disruptivo, porque cuando”, “Ah, entonces, aplica esto: el cuatro...”

[...]

M – Vale. ¿Y crees que Inés cumplía esa función de mirar también qué cosas de la clase podían mejorarse, qué cosas de la organización de la clase?

V – Sí, yo creo que sí. Lo que pasa es que quizá no se ha profundizado tanto. Yo también creo que eh... hay muchos factores que hacen: el horario de una vez a la semana, para mí, es clave. Entonces, lo que sí yo creo que faltó, pero eso ya no es culpa de Inés por decirlo así.

Entrevista a Vero (18.07.2011)

La segunda cuestión que nos parece destacable de la entrevista que hice a Vero es que, en su opinión, el único aspecto que Inés debería mejorar es su falta de seguridad. Desde el punto de vista de Vero, Inés debería mostrarse más segura al asesorar, así como aprender a distinguir la seguridad de la imposición. Esta cuestión, como hemos visto, ha estado muy presente también en el discurso de Inés a lo largo del curso.

V - Yo creo que si tengo que hacer una crítica, por llamarla crítica, yo creo que a Inés a veces le cuesta confiar en ella misma, entonces, plantea las cosas desde un lugar de “ay, no sé sí”. Entonces, creo que es una de las cosas que, bueno, a ella sí se lo he dicho, que debe tener más confianza y sentirse segura de lo que... porque eso sino genera como “ay, no sé, si ella no está tan segura, no sé si...”.

[...]

V - En cuanto a lo negativo, me cuesta encontrar cosas negativas, pero, en principio lo que sí creo que le falta es confianza en...en ella misma, que no sé si se puede decir como algo negativo, pero que a veces quizás eso le puede hacer que ella se quede en un segundo plano, con todo lo que sabe, que quede ahí... quizá, yo creo porque ella es muy prudente en ese sentido. Yo considero que es una chica muy respetuosa, quizá es lo que observo desde fuera:

el miedo de que la gente crea que está ella ahí diciendo y que, a veces, no es necesario imponerse para ser seguro. Entonces, yo creo que es algo...

M – Ese equilibrio...

V – Claro, que ella todavía está verde en ese sentido, de decir “no es necesario imponerme, aquí estoy yo”, sino que tiene que aprender a hacerse valer sin necesidad de imponerse

Entrevista a Vero (18.07.2011)

Por último, Vero reconoce a Inés como una pieza fundamental en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, donde considera que hizo un trabajo excepcional, como desarrollaremos en el siguiente capítulo. A efectos de su trabajo en Proyecto Artístico, Vero señala que su papel central en esa otra comunidad de práctica contribuyó a que Inés se sintiera más segura en otros contextos, aunque no afectó a su relación.

V – Entonces, yo creo que sí, que quizá, ahora como estamos aquí reflexionándolo, no lo había pensado así, pero yo quizás creo que sí, que ese rol a ella le, le ha servido para...

M – Para crecer, ¿no? en el mejor sentido, para sentirse más segura.

V – Sí, sí, sí, sí.

M – ¿Y crees que también influye en la relación vuestra, en que tú, por ejemplo, confíes más...?

V – No, yo en la mía creo que ha estado igual [...] Pero bueno, nos hemos cogido muchísimo cariño, pero eso sí que ha dado el tiempo. Y es cierto que yo también con ella ... sí lo que hizo que ella ocupara ese rol en cuanto a los delegados, es sí vernos más y tener una cosa más de la que hablar.

Entrevista a Vero (18.07.2011)

CONCLUSIONES DE LA TRAYECTORIA DE IDENTIFICACIÓN EN PROYECTO ARTÍSTICO

Como hemos ido documentando y argumentando en este capítulo, a lo largo de la trayectoria de identificación de Inés en Proyecto Artístico hemos identificado varias fases, que se caracterizan por la negociación de distintos posicionamientos, así como por la presencia de diversos mecanismos de construcción identitaria. Organizaremos estas conclusiones en dos partes: en la primera, resumiremos los cambios que ha ido experimentando Inés durante los ocho meses de asesoramiento en Proyecto Artístico, así como los incidentes críticos que –basándonos en nuestra interpretación de los datos– podrían estar explicando esta evolución (ilustrado en la gráfica 6). En la segunda parte retomaremos algunos mecanismos de construcción identitaria que hemos ido identificando y que han tenido un papel relevante en la configuración de esta trayectoria, así como en los significados sobre sí misma

como orientadora que Inés ha ido negociando durante su participación en esta comunidad de práctica.

La entrada de Inés en Proyecto Artístico, a diferencia de lo que sucedió en las otras dos comunidades de práctica, fue consensuada con la profesora y legitimada por sus tutores. Los distintos agentes implicados tenían las mismas expectativas sobre su posición en este contexto: que estableciera una relación de asesoramiento con Vero. Como hemos argumentado, consideramos que este modo de incorporarse a la comunidad de práctica pone las condiciones para una trayectoria que se caracteriza no tanto por la reivindicación de su posición del yo -como sucedía en 4ºA-, sino más bien por la negociación de los ámbitos y temas sobre los que puede asesorar.

Cuando empieza a colaborar regularmente en Proyecto Artístico, tiene dificultades para establecer una relación de asesoramiento con Vero, lo que no está tan asociado a las expectativas declaradas, sino más bien a los significados ejercidos que, en la práctica, no facilitan la adopción de un mutuo posicionamiento como asesora y asesorada. Después de participar en el II Seminario de Reflexión sobre el Prácticum, en el cual le insisten en que su papel es de asesora y no de docente, Inés comienza a presentarse como asesora de Vero en las entrevistas y también asume esta posición en sus interacciones con la profesora. La particularidad de esta fase es que solamente asume este posicionamiento cuando es Vero quien solicita ayuda y, por tanto, cuando es la profesora quien pone las condiciones para establecer esa relación de asesora y asesorada.

Hemos identificado un cambio de posicionamientos en su trayectoria después de que tuviera lugar un conjunto de acontecimientos -tutoría con Andrés, la observación de una situación de asesoramiento entre Teresa y Vero, y el III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum- que tienen en común el hecho de representar una voz homogénea sobre lo que debe ser un orientador educativo, así como de enfatizar la importancia de que reflexione sobre su propia práctica. A partir de estos acontecimientos, durante un período Inés deja de posicionarse como asesora de Vero –en cambio, resalta su posición de aprendiz- y hace referencia constantemente a las dificultades que encuentra para establecer una relación de asesoramiento en esta comunidad de práctica.

El inicio de la siguiente fase que hemos identificado coincide con el final de la participación de Inés en 4ºA y con el comienzo de su trabajo en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, lo que, como hemos explicado, consideramos que pone las condiciones para este cambio en los posicionamientos en Proyecto Artístico. Esta fase se caracteriza por empezar a reivindicar su posición como asesora en las interacciones con Vero, incluso cuando la profesora no lo solicita. En este momento de su trayectoria esta reivindicación tiene lugar cuando siente amenazada su posición o bien cuando el tema del que se habla está relacionado con el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, ámbito en el cual se siente más legitimada para intervenir.

El posicionamiento de asesora y asesorada va extendiéndose a más circunstancias y temáticas, hasta que llega la siguiente fase de su trayectoria en la cual Inés se posiciona –tanto ante Vero como en las entrevistas– como muy buena asesora, e incluso se identifica con su modelo de identidad y con su tutora profesional. En este sentido, no solo se posiciona como asesora, sino que además se atribuye un conjunto de significados a través de los cuales se presenta como una profesional cercana al modelo de asesoramiento educacional-constructivo.

Durante un período de tiempo, hemos visto que Inés no tiene prácticamente situaciones de asesoramiento a Vero ni hace referencia a su trabajo en Proyecto Artístico en las entrevistas. Esta ausencia de comentarios se debe a que en las entrevistas habla en mayor medida de su trabajo en otras tareas más prototípicas de un orientador, recurso mediante el cual consigue posicionarse como asesora dentro del centro.

La última fase de su trayectoria de identificación en Proyecto Artístico se caracteriza por mantener un posicionamiento como asesora de Vero, pero también por una mayor diferenciación respecto al orientador ideal. Lo que distingue esta fase de las anteriores es que, a pesar de no mostrarse cercana a su modelo de identidad, no muestra preocupación por ello e incluso se distancia e ironiza ante las voces socio-históricas que indican cómo debe ser un orientador.

Esta trayectoria de identificación en Proyecto Artístico que acabamos de resumir fue articulada y posibilitada por la presencia de determinados mecanismos y recursos de construcción identitaria. A continuación señalaremos algunos que resultan especialmente relevantes y permiten caracterizar la participación de Inés en esta comunidad de práctica.

Uno de los mecanismos que Inés utiliza para construir significados sobre sí misma como orientadora es la **referencia a determinadas voces** (que articulan los modelos socio-históricos y locales de identidad), en concreto aquellas que permiten articular y legitimar un modelo de orientador educacional-constructivo. Como hemos documentado, reconocemos un significativo cambio en el uso que hace Inés de estas voces a lo largo de su trayectoria de identificación en Proyecto Artístico. De este modo, al comenzar su participación en esta comunidad de práctica, estas voces constituyen un medio para señalar aquello que ella no es, así como para caracterizar su *future-self* en este contexto. Más adelante, usa las voces socio-históricas y locales como recurso mediante el cual juzgar y criticar su propia práctica profesional, al tiempo que para diferenciarse de su modelo de identidad. En otra fase de su trayectoria el uso de estas voces tiene la función de legitimar sus actuaciones, mediante la asimilación entre los significados con los que caracteriza a un buen orientador y los que se atribuye a sí misma. En la última fase de su trayectoria utiliza estas voces para mostrar la discrepancia entre su práctica profesional y lo que debería hacer un orientador ideal, pero sin señalarlo como algo problemático e incluso lo hace ironizando acerca de este modelo de identidad socio-histórico y oponiéndolo a “la realidad”. Por último, una vez que ha dejado de participar en esta comunidad de

práctica, vemos que las voces que señalan cómo debe ser un buen orientador vuelven a cobrar importancia en el tipo de significados que negocia sobre sí misma y las utiliza nuevamente como recurso a través del cual valorar su propia práctica como asesora en Proyecto Artístico. Como hemos desarrollado en este capítulo, una de las funciones que cumplen determinadas personas -sus tutores, las profesoras del Seminario- es justamente ventriloquizar esas voces de nivel socio-histórico y local, y proponer a Inés que las utilice como recurso a partir del cual analizar y reflexionar sobre su propia práctica profesional.

Otro de los mecanismos que tiene gran presencia en esta trayectoria son los **actos de reconocimiento** que recibe por parte de otras personas. Hay tres aspectos que queremos destacar de este mecanismo de construcción identitaria. En primer lugar, al principio de su trayectoria se pone de manifiesto una clara distinción entre el reconocimiento declarado y el ejercido, así como su diferente influencia sobre las posiciones del yo que estos permiten adoptar. En este sentido, tanto nuestros análisis como las valoraciones de Inés nos permiten afirmar que si bien Vero reconoce explícitamente a Inés como asesora, durante un período de tiempo este reconocimiento no es ejercido, lo que dificulta un posicionamiento como asesora por parte de Inés. Este hecho nos permite apoyar empíricamente la afirmación de que un acto de reconocimiento explícito no es suficiente para la adopción de un determinado posicionamiento.

En segundo lugar, durante el comienzo de su participación en Proyecto Artístico Inés solo se siente legitimada para adoptar una posición de asesora ante aquellos eventos en los que recibe un reconocimiento por parte de Vero y una solicitud explícita de asesoramiento. Así, vemos que el reconocimiento no es un fenómeno de naturaleza global, sino que se trata de un mecanismo específico de contenido. En otras palabras, al comenzar a trabajar con Vero, para adoptar una posición de asesora, Inés necesita que sea la profesora quien identifique los temas concretos que son “susceptibles de ser asesorados” y que la reconozca ante esos temas como alguien con legitimidad para adoptar esa posición.

La última cuestión que queremos comentar es el impacto que tiene sobre la identidad profesional no solo el reconocimiento que Inés recibe por parte de Vero, sino también el modo en que la profesora reconoce a otros profesionales. Como hemos ilustrado, en varias ocasiones cuando Vero reconoce a otras personas como legítimas de ayudarla a tomar decisiones, Inés siente amenazada su posición, lo cual tiene el efecto de desencadenar una reivindicación de su papel como asesora.

CAPÍTULO 7. TRAYECTORIA DE IDENTIFICACIÓN EN EL PROYECTO DE FORMACIÓN DE ALUMNOS DELEGADOS

INTRODUCCIÓN

En este capítulo analizaremos la trayectoria de identificación de Inés durante el proceso de implementación y evaluación del Proyecto de Formación de Alumno Delegados (PFAD, en adelante) en el centro, que constituye la tercera comunidad de práctica en la que la orientadora novel trabajó durante el curso académico 2010-2011. Su participación en este proyecto empieza oficialmente el 20 de enero de 2011, aunque semanas antes ya había comenzado a preparar materiales para el mismo. La finalización de su participación es difícil de identificar, ya que continuó colaborando hasta diciembre de 2011, esto es, incluso después de finalizar su año de prácticas en el colegio Andersen, y cuando ya no estaba realizando el trabajo de campo en el centro. A pesar de tener esto en cuenta, tomaremos como fecha de finalización de su participación el 22 de julio de 2011, que es cuando realiza la última actividad directamente relacionada con la evaluación del PFAD, en el curso 2010-2011.

Como desarrollaremos con detalle en las siguientes páginas, durante el curso en el que Inés hizo sus prácticas en el centro, se implementó el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados en la ESO y Bachillerato. En este contexto, Inés realizó distintas tareas destinadas tanto a poner en marcha el proyecto como a evaluarlo. En lo que respecta a las personas con las que trabajaba, sus intervenciones fueron con alumnos (los delegados y subdelegados de cada clase, así como el conjunto del alumnado), con los tutores de cada clase y con miembros del Departamento de Orientación. Al igual que hemos hecho en las otras dos comunidades de práctica, después de analizar todo el *corpus* detallado en la tabla 4 hemos tenido que hacer una selección de datos. Nuestra decisión fue delimitar los análisis a aquellas situaciones en las cuales hiciera referencia a su trabajo con tutores de clase o con compañeros del Departamento de Orientación. De este modo, no desarrollaremos en detalle toda la – importante y bien valorada – labor que desempeñó con los estudiantes, en el apoyo a los delegados y subdelegados, en la gestión de las asambleas de clase, y durante las Juntas de delegados. El motivo por el cual decidimos acotar el *corpus* de este modo responde a los modelos locales y socio-histórico de identidad del orientador que, como ya hemos explicado en el capítulo 3, se caracterizan por defender que son los docentes y el conjunto de la institución los principales destinatarios de las intervenciones psicopedagógicas.

Como se puede observar en la tabla 4 a diferencia de lo que sucedía en las dos anteriores comunidades de práctica, para analizar la trayectoria de identificación de Inés en el PFAD no disponemos de datos recogidos mediante la observación participante de las situaciones de asesoramiento al profesorado. Esto se debe principalmente a dos motivos. Por un lado, la relevancia de esta comunidad de práctica sobre la construcción de su identidad profesional no la previmos

cuando se comenzó a poner en marcha este proyecto, sino que fuimos viendo su importancia conforme avanzaban los meses y conforme Inés fue ganando protagonismo en el Proyecto. Debido a ello, no solicitamos las autorizaciones necesarias para observar las situaciones profesionales relacionadas con el PFAD. Por otro lado, su asesoramiento en este Proyecto no estaba delimitado en espacios y tiempos concretos, ni existía una planificación previa de los momentos de reunión. Estos hechos dificultaban que yo pudiera organizar mi trabajo de campo para estar presente en las situaciones de asesoramiento. A pesar de no haber observado personalmente estas situaciones, sí disponemos de datos obtenidos mediante distintas estrategias de recogida de información, que nos han permitido tener una idea bastante completa de la participación de Inés en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. Así, hemos podido analizar diversas fuentes de información en las que hace referencia a su trabajo en esta comunidad de práctica, tales como entrevistas, documentos elaborados por Inés, reuniones con su tutor académico, Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum y el cuaderno de campo.

Al igual que hemos realizado para analizar los procesos de identificación que tienen lugar en las anteriores comunidades de práctica, este capítulo se dividirá en tres grandes apartados. En el primero, explicaremos cómo fue la entrada de Inés en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, así como las expectativas que se tenían sobre su papel en el mismo. La segunda parte la dedicaremos a analizar cómo fueron evolucionando los posicionamientos entre Inés y los distintos profesionales con los que colaboró a lo largo de los seis meses de trabajo conjunto. En esta sección iremos analizando los principales incidentes críticos y mecanismos de construcción identitaria que tienen lugar y que nos permiten comprender dicha evolución. El último apartado del capítulo la dedicaremos a explicar el final de su participación en el PFAD, así como la valoración que ella misma y otros profesionales del centro hicieron sobre su colaboración en la puesta en marcha de este Proyecto.

ENTRADA EN EL PROYECTO DE FORMACIÓN DE ALUMNOS DELEGADOS Y EXPECTATIVAS SOBRE SU PAPEL

Las características de esta comunidad de práctica, así como su entrada a la misma, presentan algunas diferencias significativas respecto a las otras dos en las que ha participado. En primer lugar, su presencia en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados no estaba prevista en el *planning* que hicieron sus tutores cuando Inés comenzó sus prácticas en el colegio Andersen, sino que se lo ofreció su tutor cuando Inés ya llevaba unos meses trabajando en el centro. Además, comenzó a trabajar en este Proyecto una vez que habían finalizado oficialmente su prácticum en el colegio. En segundo lugar, se trata de una tarea que el Departamento de Orientación debía realizar en cualquier caso y que no se diseñó exclusivamente para la formación de Inés. Por último, las actividades que Inés debe desempeñar en el PFAD –coordinación, evaluación, supervisión– son bastante parecidas a las que

realizan el resto de miembros del Departamento de Orientación, a diferencia de lo que sucedía en su apoyo específico en 4ºA y en Proyecto Artístico. Estas cuatro cuestiones permiten caracterizar la participación de Inés en esta comunidad de práctica como una actividad legítima para un orientador (desde los modelos de identidad socio-históricos y locales), y que no acentúa tanto su papel de aprendiz, sino más bien su posición como asesora.

La entrada de Inés en esta comunidad de práctica se debe a que Andrés, como representante del Departamento de Orientación, le propone en una tutoría que colabore en la implementación del Proyecto de Formación de Alumnos Delegados en Secundaria y Bachillerato. Como se puede ver en el siguiente fragmento, su colaboración tendría como objetivos tanto ayudar a poner en marcha el proyecto, como elaborar su Trabajo de Fin de Máster (TFM, en adelante) sobre el desarrollo del mismo.

A - Ve pensando que para el Trabajo de Fin de Máster, eh, estoy dándole... una de las cosas que quiero apoyar y a ver si también te podría interesar, un poco el trabajo de, sobre... del marco de convivencia, el tema de los delegados, de potenciar el trabajo de los delegados de clase, de ayudarles a estructurarlo bien, a enseñar algunas competencias, a lidiar en ese ámbito, etc. Entonces, eh... por ahí podría ser un... podría ser un elemento interesante porque tiene una planificación ¿no? podríamos llegar a poner en marcha unas iniciativas y... y te podrías implicar en algunas en el proceso, o en algunas de las acciones coherente con lo que planifiquemos ¿no? Bueno, estaba dándole vueltas.

I - Vale, sí.

A - Es algo que hay que intentar poner en marcha. Queremos darle...

I - Sí, ya lo he oído.

A - en el segundo cuatrimestre. Y ahí que te deje Teresa un poco los documentos base sobre los que estamos trabajando. Y a partir de ahí... si no... pero de repente he dicho "algo hay que hacer... pues entre esto y lo otro, a ver qué te puede apetecer". También porque tiene lo que se le pide a un Trabajo de Fin de Máster. Pues eso, planteamiento de un problema, de una tarea, de una evaluación, no sé qué... experimentarlo y, en su caso, probarlo. Aquí no te va a dar tiempo de hacer todo el ciclo, pero tu memoria podría estar estructurada en torno a esa propuesta del plan. ¿Vale?

I - Vale, guay. Gracias. Voy a pensar

Tutoría Inés - Andrés 1 (30.11.2010)

Como se puede comprobar en el anterior fragmento, Andrés hace explícito que se trata de un proyecto que en cualquier caso se debería realizar y se presenta él mismo como una de las personas encargadas de apoyar el desarrollo del PFAD. Asimismo, hace referencia a la adecuación de este proyecto a las características que debe tener un TFM. Andrés hace esta propuesta a Inés, justificando su pertinencia, y ella responde que lo considerará, lo que nos permite afirmar el carácter negociado de

su participación en esta comunidad de práctica. La naturaleza consensuada de la entrada en el PFAD es otro de los aspectos que la diferencia de las otras dos comunidades de práctica. En este sentido, mientras que en 4ºA no se consultó a Inés sobre su deseo de colaborar con Lucía, y en el caso de Proyecto Artístico fue una decisión tomada entre Inés y Vero -aunque consultada y legitimada por los tutores-, en este caso, es la primera vez que el tutor y la orientadora novel negocian su participación en una comunidad de práctica.

Como vemos a continuación, dos semanas más tarde Inés me relata en una entrevista que ha decidido participar en el PFAD y que así lo comunicó en una reunión del Departamento de Orientación.

I - Y... y entonces luego lo que hablé es porque se trató, bueno, se tuvo que priorizar varios temas, entonces Andrés ha hablado el tema del plan de convivencia. El plan de convivencia, pues, van a hacer todo el marco protector, bueno es todo ¿no? Los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuando los chavales se sienten motivados por la tarea, entienden que lo que están aprendiendo les sirve para algo, entonces lo conectan con su vida, tal, o sea, todo hiper-mega-preventivo. Entonces, va a haber un papel de... eh... con los alumnos delegados, así como muy bonito y muy importante. Entonces esto es un proyecto que lo están planific, bueno, está medio planificado, que lo van a empezar a llevar a cabo este año... bueno, es un piloto, con Vero y con Ana, en sus clases y tal. Entonces, el otro día me pregunt, ah, bueno, si tú estabas... ah, fue justo cuando tú te fuiste. En la reunión de hace dos martes, me dijo “pues si te interesa como Trabajo Fin de Máster, puede ser bonito”. Entonces yo lo he estado pensando, y no lo he decidido 100% que sí, pero vamos el 90% que sí. [...] en la reunión cuando le preguntan “¿y con qué equipo cuentan?” [...] Y luego decía “bueno, y yo había pensado que Inés se vinculara y tal” y yo le he dicho “sí, sí, sí”, ahí en la reunión, en medio, y he dicho “¡ay qué ilusión!” y entonces luego al final le he dicho “oye, Andrés, a mí lo único que me preocupa un poco” digo “pues que mi trabajo en este, en este... proyecto, se me pueda penalizar que no es un plan de intervención generado por mí desde cero, de «yo veo esta necesidad y yo planifico», ¿no?, porque hay una fase previa de «ya se sabe esa necesidad y ya está planificado»”, entonces hemos estado hablando de... pues un poco, pues eso, del proyecto y de que él ve que para nada se va a penalizar porque hay mucho curro, que luego aparte que yo no haría la parte de planificación, pero sí que participaría en la fase de elaboración... bueno toda la elaboración de materiales, tal, tal, tal, y la evaluación. Y luego pues que yo me podría encargar del seguimiento de un curso, de un grupo completo, o sea que por curro no es. Bueno, hablamos un poquito de eso...

Entrevista a Inés 11 (14.12.2010)

Vemos que, desde la entrada de Inés en el PFAD, su trabajo en este proyecto está fuertemente mediado por el TFM. Como se puede observar en el anterior fragmento, Inés comparte con su tutor

el temor que tiene de ser penalizada por el hecho de que las tareas que desempeñará en el proyecto no se ajusten a las características que se exigen a un Trabajo de Fin de Máster. El modo en que el TFM media su práctica en el PFAD lo iremos comprobando a lo largo de toda su trayectoria de identificación. Lo que nos parece relevante destacar en este momento es que la participación de Inés en esta comunidad de práctica nos permite ilustrar con claridad el modo en que se ponen en relación los dos principales contextos en los cuales ella construye su identidad profesional: el Máster en Psicología de la Educación y el colegio Andersen. En concreto, podremos analizar el diálogo que se establece entre los modelos locales de identidad de ambos escenarios, así como el modo en que éstos se ponen en relación, se reconfiguran mutuamente y contribuyen a la construcción de significados sobre sí misma como profesional. El TFM es una herramienta semiótica que cumple la función de objeto limitáneo y facilita el diálogo entre ambos contextos, al menos en dos sentidos. Por un lado, el producto escrito del TFM –que defendió el 30 de septiembre de 2011– nos permite ver el resultado de esa negociación de significados. Por otro lado, el proceso de participación de Inés en el PFAD está constantemente mediado por las exigencias, requisitos y características que debe tener un TFM.

Esto último lo podemos ver tanto en la inquietud que Inés plantea a su tutor como en los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum, en los que constantemente recuerdan a las estudiantes la función y características que deben tener los TFM, como vemos a continuación.

I – Lo que pasa es que va a ser un poquito diferente mi trabajo de fin de Máster

C – El Trabajo de Fin de Máster tendrá que ser como dice aquí

I – Claro, quiero decir

C – Porque el tribunal esperará lo mismo, claro

I – Vale, no, no, vale. [...] Porque... o sea, lo que he estado hablando con él [Andrés], que ahí de hecho tengo la documentación de que él quiere llevar a cabo, dentro del plan de convivencia, pues un plan de formación de alumnos delegados [...] aunque yo no empiece desde cero un plan de mejora y de innovación, porque ya está... ya está... o sea, yo participaría en, en la implantación y sobre todo en la evaluación

C – Sí, sí, pero entonces es fundamental... Lo que no podrás hacer es entrar ahí como que todas las decisiones las han tomado otras personas y tú ejecutas.

I – Ya, no

C – porque lo que el Trabajo de Fin de Máster tiene que comprobar es que porque has entendido todo lo demás, entiendes qué propones de mejora. Entonces, no puedes retroceder a que en ese plan de mejora vuelvas a ser... alguien que hace cositas que le mandan. El razonamiento es el contrario, no sé si me explico, Inés

I – Sí, no, pero yo creo que sí

III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (21.12.2010)

Durante el Seminario, si bien Inés ya se posiciona como asesora en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, Claudia, mediante esta intervención, reivindica esa posición, enfatizando la naturaleza reflexiva que debe tener ese asesoramiento. De este modo, le recuerda que no debe ser una ejecutora, sino más bien alguien que tome decisiones, que sea consciente de los motivos que le llevan a proponer mejoras. Si consideramos este hecho junto con los recurrentes reconocimientos explícitos de Inés como orientadora por parte de las profesoras del Seminario, podemos afirmar que la expectativa del Seminario de Reflexión sobre el Prácticum es que Inés ejerza una posición de asesora en su trabajo en el PFAD.

Relacionado con uno de los significados que conforma el modelo de identidad del orientador que se construye en el Seminario, y a diferencia de lo que sucedió en las otras dos comunidades de práctica, algo que caracteriza el trabajo de Inés en el PFAD es el importante papel que tiene el conocimiento experto, como iremos argumentando a lo largo de su trayectoria de identificación. Este hecho lo podemos observar incluso antes de que empiece a participar activamente en el Proyecto, en la medida en la que muestra una gran agencia para formarse sobre los procesos de participación del alumnado, lo que hace explícito tanto en las entrevistas como en las reuniones con su tutor.

M – Perdona ¿qué hiciste en las navidades? [...]

I – Luego, eh... bueno, luego estuve leyendo, bueno lo que va a ser mi Trabajo Fin de Máster, que se ha puesto a cabo, dentro del plan de convivencia, lo de la formación de alumnos delegados ¿no? Como está basado mucho en Torrego pues me saqué el libro de la biblio de la Universidad, entonces estaba con Torrego tal, tal, tal, o sea, formándome yo.

M - ¿Para hacer algún documento o para enterarte tú de qué iba?

I - Para enterarme yo bien de qué iba.

Entrevista a Inés 14 (18.01.2011)

I – Vale. A ver... Lo que hice fue cogerme del libro de... del libro de... es éste, ¿vale? O sea es como todo el borrador que me hice antes, o sea, me ha dado como tres borradores, entonces, éste es el primero, éste el segundo y me falta como completar alguna cosita y darle el formato. Entonces, como está basado en el plan de Torrego, pues la formación de delegados decía que se tenían que trabajar esas cosas.

Tutoría Inés - Andrés 2 (18.01.2011)

Una vez que Inés decide que participará en esta comunidad de práctica e informa de ello a sus tutores, las reuniones que tiene con Andrés se empiezan a centrar especialmente en la definición de su trabajo en el PFAD, así como en la elaboración de materiales para el desarrollo del Proyecto. Como veremos a continuación, Andrés también tiene la expectativa de que Inés desempeñe un papel de asesora en la puesta en marcha y evaluación de este proyecto. Esta expectativa la inferimos a partir de indicadores de distinto tipo, tales como hacer referencia a que se trata de una tarea propia del

Departamento de Orientación, señalar que el trabajo que hará Inés es continuación del que él mismo –como asesor externo del centro- había comenzado el curso anterior, o asignar a Inés funciones que son características de un orientador, desde un modelo educacional-constructivo. Estas funciones, que explicaremos con detalle en las siguientes páginas, son principalmente tres: elaboración de materiales para alumnos y tutores de clase, evaluar el desarrollo del proyecto y acompañar a dos grupos pilotos.

Antes de comenzar oficialmente su participación en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados (el 20 de enero de 2011, en la Primera Junta de Delegados), Inés comienza a elaborar materiales para los delegados, en concreto, una “carpeta del delegado”.

I - Luego estoy, bueno no estoy haciendo documentos, estoy haciendo partes de la carpeta que va a ser para el alumno delegado, de la formac, o sea, información escrita que van a llevar, pero bueno eso es aparte. [...] Dentro de la formación que se va a dar a los delegados de persona, como que también se les va a facilitar una carpeta pues con información... como no vamos a tener mucho tiempo para que practiquemos, para que tal, pues cómo llevar una asamblea, dinámicas de grupo pues.... pues había que hacer todo eso por escrito.

Entrevista a Inés 14 (18.01.2011)

Dos días antes de la Primera Junta de Delegados, Inés tiene una reunión con Andrés que dedican principalmente a revisar esos materiales. Como se puede comprobar en la transcripción, la dinámica de esta tutoría consiste en ir reelaborando conjuntamente los materiales diseñados originalmente por Inés para los alumnos delegados. Andrés felicita en varias ocasiones a Inés por el trabajo realizado y le hace sugerencias para mejorarlos y adaptarlos a las necesidades de los alumnos. Además de este objetivo centrado en los delegados, Andrés también le sugiere a Inés que, a partir de los materiales que ha preparado para los alumnos, elabore algunos documentos para los tutores –profesores- de todos los grupos de secundaria, como recurso a través del cual apoyarles y formarles.

A – Todas estas cosas que estás haciendo, buena parte de estas cosas, en todo caso, te repito, pueden serle buenas al tutor, o sea, porque a los tutores lo que vamos a hacerles es presentarles un documentito, pero una de las cosas que tendríamos que hacer es con el tutor en la primera asamblea, o en alguna reunión incluso previa, se podría trabajar alguna de estas cosas con los propios alumnos, y ya dejarles que a partir de ahí empiecen a hacer las dinámicas.

I – Ya, ya.

A – Entonces, que todo lo que elabores les pueden venir muy bien a los tutores. En ese sentido, lo único que conviene es saber diferenciar, ¿no? [...] De todas formas, te lo vuelvo a decir, todo ese material puedes hacerlo...

I – Al tutor.

A –...para el tutor. Ahora hacemos un formato sencillo para los propios alumnos y todo lo que tú vayas construyendo sobre lo hecho, puedes hacer un documento, ¿no? Un documento de... para el tutor, como documento de apoyo al trabajo de los delegados de clase, eh. Y ese documento ahí ya se lo estás dirigiendo a un adulto, ¿vale? [...] Entonces, ahora, para la carpetilla estás dos cosas básicas, y para los tutores, pues les puedes, cuando te encuentres que has hecho una cosa que crees que tiene sentido, que incluye las técnicas, ayudas...

Tutoría Inés - Andrés 2 (18.01.2011)

Como decíamos antes, otra de las funciones que Andrés le propone a Inés está relacionada con la evaluación de la puesta en funcionamiento del Proyecto de Formación de Alumnos Delegados en el centro. Tal y como se puede comprobar en el siguiente fragmento, Andrés propone a Inés diversos medios a través de los cuales evaluar el Proyecto y hace referencia a la importancia de considerar la perspectiva de los distintos actores. Como iremos viendo a lo largo de su trayectoria, Inés será la única persona encargada de desarrollar esta tarea de evaluación del proyecto, actividad que es prototípica de la figura del orientador, desde el modelo de identidad defendido en el colegio y en el Máster. Asimismo, Andrés señala la utilidad de esta evaluación tanto para el desarrollo del PFAD como para su propio TFM.

I – ¿Y la evaluación de la primera asamblea?, te acuerdas que también se dijo, que dije “bueno, pues me encargo yo de ésta”...

A – Pues tú lo que tienes que estar en esa asamblea tienes que ser como observadora... como evaluadora-observadora

I – Participante

A – Ver un poco las dinámicas, tu opinión, cómo lo hayamos hecho, qué cosas nos han salido bien, qué cosas no han salido bien, cómo crees tú que han percibido los alumnos esa asamblea, y bueno, a partir de ahí, podemos empezar a pensar en... en algunas, en alguna entrevista con los alumnos. No sé si tras la primera ¿no? pero al cabo igual... bueno, esto ya lo tenemos que enganchar con la, con la, con el plan tuyo de memoria. O sea, de...

I – Con el Trabajo Fin de Máster.

A – O sea, con el Trabajo Fin de Máster, que sería, digamos, ayudar a la implementación y evaluación de este plan, en este primer... lo que resta de año, y, por lo tanto, en tanto que pues ayudar a la implementación tiene que ver un poco, en algunos casos, con estar en algunas de estas clases también, precisamente de Vero y de Ana, como observadora, pues cómo son las dinámicas, cómo se gestionan y cómo se llevan y qué efectos tienen, estar de observadora en las juntas de delegados, en su caso, como se ha hecho igual la primera

I – Entrevistas, cuestionarios...

A – Pues luego ya al final, en algún momento, pues preparar un pequeño cuestionario, hacer algunas entrevistas y, en su caso, también al final, ya no solo evaluar a los alumnos y a los

delegados, o sea, evaluar, pedirles... recabar un poco su opinión, sino también pues con el equipo del departamento de orientación, con la directora, pues cómo lo han visto, resultados, positivos... [...] Y luego una mirada, en todo caso, que no deje fuera a ninguno de los actores: tanto alumnos como delegados en su caso, también podemos pensar al final en hacer algún cuestionario sencillo para todos los grupos, o por lo menos dos o tres de los grupos, ¿vale? Cuestionarios sencillitos: “¿te ha gustado, ha ido bien la reunión de delegados? ¿El trabajo de delegados de este año ha sido positivo?”

I – Vale.

A – Te va a quedar un trabajo estupendo. Te va a quedar un trabajo... niquelado.

I – (ríe) Vale.

A – Porque vamos a tener la oportunidad de estar en la implementación de una medida, acompañarla y evaluarla con los resultados que tenga... Y ahí va a ser una cosa muy positiva para ti y para el cole. ¿OK?

I – Makey.

A – Pues todo tuyo ¿vale?

Tutoría Inés - Andrés 2 (18.01.2011)

Antes de comenzar a participar activamente en esta comunidad de práctica, la tercera de las funciones que Andrés propone a Inés que desempeñe en ella es el acompañamiento a dos grupos pilotos. Se trata de dos clases -1ºC y 3ºC de la ESO- en las cuales son tutoras Ana y Vero, respectivamente. Estas dos profesoras son miembros de la comisión de participación del colegio –encargada, entre otras cosas, de la puesta en marcha del PFAD-, tienen un fuerte compromiso con todas las propuestas de innovación que se proponen en el centro y, por lo tanto, ofrecen sus clases como grupos piloto para esta experiencia. Por ello, antes de empezar a trabajar en este Proyecto, Andrés propone a Inés que dé apoyo específico a estas dos tutoras, al tiempo que le sugiere que también intente coordinarse con las orientadoras de secundaria, como modo de supervisar el funcionamiento del proyecto en el resto de clases.

A – Ahí tienes que planificar con Vero y con Ana, ¿no?

I – Vale

A - ¿Te haces un esquema?

I – Sí.

A – Apoyarles a ellas dos específicamente y, por tanto, apoyarles es... el apoyo que más les puedes dar es el de, primero, el de observadora, el de asesoramiento, eh, el de asesorar en algunas tareas, y con el resto del grupo es luego supervisar. Pues, por ejemplo, eso puedes hacerlo también pues supervisando con las coordinadoras, con Esther “¿Se han hecho las asambleas? ¿Han ido haciendo las asambleas de...? ¿Se han hecho todas?, ¿no? ¿Qué incidentes se han ido produciendo?” [...] Ése será tu Trabajo de Máster: asesoramiento y

evaluación de este plan de delegados. Con esa mirada un poquito más de asesoramiento más cercano al menos a dos. Digo a dos... si surge la posib, si luego tu capacidad, si tus ganas, o que vas viendo la posibilidad de echarle una mano a más gente, ahí vamos midiendo voluntades y capacidades, ¿vale?

Tutoría Inés - Andrés 2 (18.01.2011)

Como vemos en la entrevista que realizo a Inés después de su tutoría con Andrés –y como modo de dejar constancia del proceso de triangulación entre fuentes-, la propia Inés reconoce que son estas tres –elaboración de materiales, evaluación y asesoramiento a dos grupos- las principales tareas que debe realizar en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados.

I - Entonces quizás como... pues tenemos que hablarlo porque iba a haber dos grupos que iban a ser piloto, con los que nos vamos a volcar más, que van a ser el grupo de Vero y el de Ana, que son las profes que se involucran mucho más, y tal, y entonces la idea yo creo que era que yo además estuviera con ellas.

M – Vale, vale

I – Entonces, por un lado, yo lo que estoy es como.... por escrito pues viendo las funciones del delegado, por qué es importante el delegado, la asamblea ¿qué es?, el orden del día, ¿qué es, cómo se hace?, el acta ¿qué es y cómo se hace?

M – Vale, primero formarte para cuando tengas que desempeñar este papel

I – Sí, bueno, y para dárselo a todos los delegados por escrito. Se les da el jueves. Y luego eh.... Luego yo además, de cara al jueves, luego mi Trabajo de Fin de Máster va a ser, además de lo que haga durante el curso, sobre todo eh... la evaluación de todo el plan.

Entrevista a Inés 14 (18.01.2011)

Como ya hemos desarrollado en los anteriores capítulos, la participación de Inés en el PFAD es la causa por la cual deja de colaborar en el aula de 4ºA y una de las razones por las que considera conveniente seguir participando en Proyecto Artístico. Asimismo, su trabajo en el PFAD es el motivo por el cual acuerda con sus tutores y la dirección del centro que se quedará todo el curso en el colegio, a pesar de que oficialmente sus prácticas estaban previstas solamente para el primer cuatrimestre. Todo ello nos permite añadir evidencias en relación con la mayor relevancia que tiene esta comunidad de práctica –para el trabajo de un orientador- respecto a las otras dos.

I - O sea no es que sea eso mi Trabajo Fin de Máster, sino que yo me voy a encargar, voy a ser la única persona que me encargue de eso, entonces eso va a ser ya lo principal. Entonces, voy empezar desde ya, desde evaluar el jueves... pues eso, las sesiones, cómo diseñarlas.

M - E imagino, por lo que dices, que te quedas hasta final de curso ¿no? ¿Eso lo habéis decidido ahora después de navidades o ya lo teníais decidido?

I – Mmm...Sí, ya lo teníamos decidido, o sea... era como el final implícito. Como me vinculé a este proyecto pues...

Entrevista a Inés 14 (18.01.2011)

Ic - Has acabado ¿no? el prácticum

I – Estoy en la luna. (Tose) Perdón, estoy un poco mala. Eh... bueno, he acabado el practicum, o sea, presenté la memoria, oficialmente he acabado el prácticum, pero... pero bueno, sigo yendo. O sea, hablé con Andrés, con Teresa, o sea con mis tutores y con la directora (inaudible) que como me había vinculado, mi Trabajo de Fin de Máster va a ser la formación de alumnos delegados y se está llevando a cabo, y como en este caso a mí lo de...pues de la evaluación (inaudible) y yo tengo que ir, pues que si ya de paso podía seguir yendo todos los días, porque estaba aprendiendo tanto que... bueno. (Ríe) Y me han dicho que sí, claro. Entonces sigo yendo.

V Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (23.02.2011)

Como llevamos documentando, tanto la propia orientadora novel, como sus tutores –académico y profesional- y las profesoras del Seminario tienen la expectativa de que Inés desempeñe labores de asesoramiento en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. Como veremos a continuación, también el conjunto del claustro de profesores de Secundaria tiene la expectativa de que Inés adopte una posición de asesora en relación con este proyecto. Esto se debe principalmente al modo en que Teresa presenta el PFAD ante el claustro y la manera en que identifica a Inés como parte del Departamento de Orientación y como una de las figuras de referencia en este proyecto. Aunque se la invitó a participar, Inés no estuvo presente en ese claustro –por tener que asistir al Seminario de Reflexión sobre el Prácticum-, por lo que posteriormente Teresa la informó acerca de lo que allí había sucedido. En distintas ocasiones a lo largo del curso Inés me relató en entrevistas lo que había sucedido en el claustro, recurso mediante el cual consigue posicionarse como asesora en este proyecto a partir de la mirada y el reconocimiento de los docentes.

I - Aquí saben que soy de prácticas de orientación. Es verdad que en el claustro de secundaria, que yo tuve el seminario y no pude ir, pero me pidieron que fuera, me hubiera gustado, eh... pues Teresa presentó de nuevo el proyecto, no sé qué tal, tal, tal... y habló de mí como otra de las figuras de referencia que se va a encargar de esto. Y había muchos profes que no me conocían que pidieron si... si... si me podían conocer de algún modo. Me dijo Teresa “Oye, hay profes que han dicho que no saben quién eres y que te quieren conocer”. Entonces, quiero decir, que yo cuando he llegado con ellos, ya había una fase previa de que en el claustro se había hablado de una tal Inés y no sé qué. Además, de que me habían visto en la cafetería, por tanto, yo les había visto, y “hola” nos habíamos dicho, pero no sabíamos más. Pero bueno, o sea, como mi acercamiento ha sido más de “pues yo... de esto sé algo... algo más de lo que sabía antes [cuando estaba en 4ºA]” Entonces, estoy más tranquila.

Entrevista a Inés 15 (08.02.2011)

I - Se hizo en un claustro... bueno, hubo un miércoles que teníamos Seminario en la Universidad, y justo ese miércoles se iba a hablar de otras cosas y de esto. Y, además, fue una pena porque me dijeron “Vas tú y lo explicas”. Entonces, yo estaba cagada de miedo, pero en el fondo decía “Venga, va, vas tú con tu par de huevos”. Pero justo teníamos el Seminario, entonces, dije “bueno, no puedo, tengo el Seminario”. Entonces, sé que se explicó, entonces, ahí fue cuando... de hecho, creo que... porque lo iba a hacer Esther, pero Esther dijo que, bueno, que ella no sabía si lo iba a hacer bien. Al final, fue Teresa, que no sé si lo explicó todo ella o una parte o algo. Además, me dijo “Pues nada, te he presentado virtualmente. Ha habido profesores que han dicho «¿pero quién es ella?, ¿quién es esta Inés? Hay que presentarla porque...»” O sea, se supone que los profes están enterados, o sea, y todo esto está enmarcado en un proyecto que está redactado por Andrés, que...

Entrevista a Inés 18 (08.03.2011)

Como hemos ido describiendo en las últimas páginas, en el momento en que Inés entra en esta comunidad de práctica, hay unas expectativas bastante definidas, explicitadas y homogéneas en relación con la posición que debe adoptar. Las actividades que se espera que desempeñe en el PFAD son características de un orientador, y coherentes con un modelo de asesoramiento educacional-constructivo, en la medida en la que implican un trabajo sistémico y sobre la estructura de la organización. El tipo de prácticas que debe desarrollar son, en comparación con las que realizaba en las otras dos comunidades de práctica, mucho más cercanas a las que realiza Teresa y al modelo de identidad del orientador que defienden tanto este colegio como el Máster. Todo ello nos permite afirmar que en el caso de su trabajo en el PFAD tanto las profesoras del Seminario, como Andrés, el Departamento de Orientación, el conjunto del claustro y la propia Inés tienen la expectativa de que adopte una posición de asesora en esta comunidad de práctica.

LA EVOLUCIÓN DE LOS POSICIONAMIENTOS EN EL PROYECTO DE FORMACIÓN DE ALUMNOS DELEGADOS

En el contexto de las expectativas explicadas en el anterior epígrafe, Inés comienza oficialmente su trabajo en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados el 20 de enero de 2011, participando en la Primera Junta de Delegados. En ella, se reunieron todos los delegados y subdelegados de cada clase con miembros de la comisión de participación y del Departamento de Orientación, se les felicitó por haber sido elegidos, se les explicó el sentido del proyecto y se les entregó una “carpeta del delegado” con distintos materiales, entre los cuales había documentos elaborados por Inés. Como ya adelantamos, una semana más tarde, Teresa presentó ante todo el claustro de Secundaria el Proyecto e identificó a Inés como una de las figuras de referencia para la puesta en marcha del PFAD. En este

momento del curso, la propia Inés reconoce el comienzo de una nueva etapa en su trabajo en el colegio Andersen, como me hace saber en un correo electrónico.

Mis días a partir de ahora van a ser caóticos me estoy temiendo :(porque para meterme en el proyecto de formación de alumnos delegados y hacer su evaluación quiero estar en las asambleas que haga cada delegado con su grupo, más reuniones con tutores... y no sé cómo lo voy a hacer. En fin, little caos again

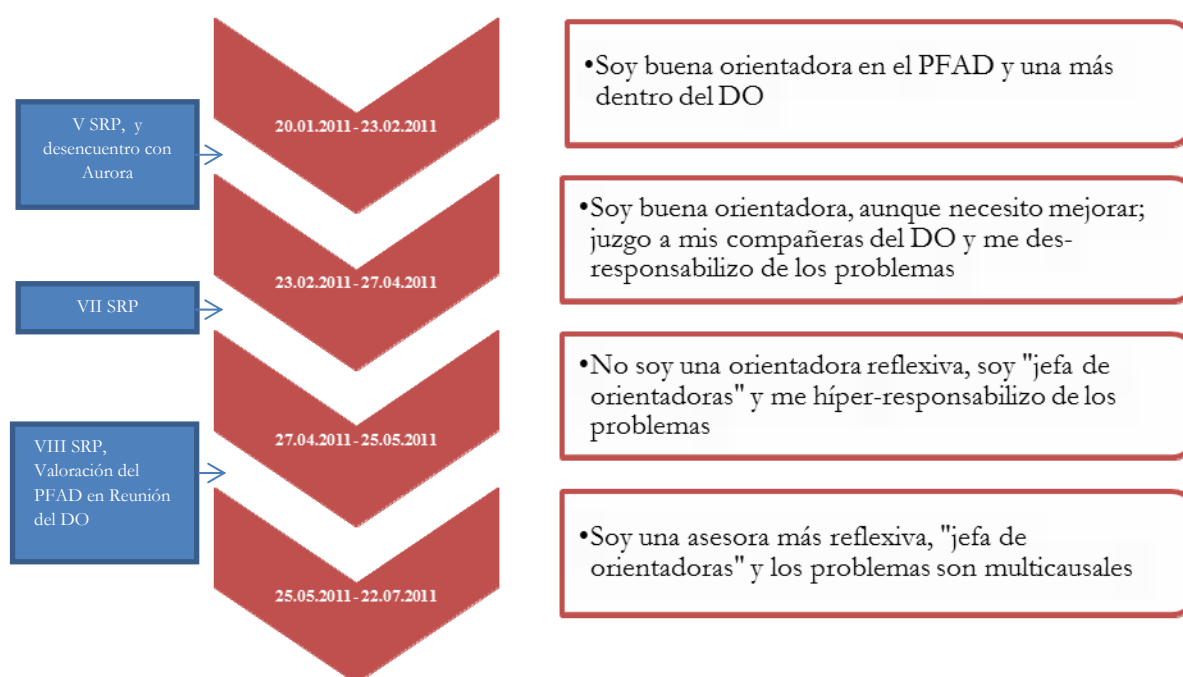
Correo electrónico de Inés a investigadora 15 (23.01.2011)

A lo largo de su trayectoria de participación en esta comunidad de práctica hemos identificado distintas fases por las que va pasando en lo que respecta a los posicionamientos que adopta tanto ante el profesorado como ante sus compañeros del Departamento de Orientación. Como ya hemos argumentado, y en coherencia con los modelos locales de identidad del orientador, renunciaremos en estos resultados a analizar el cambio de posicionamientos y significados sobre sí misma, que tienen lugar en relación con su trabajo directo con los alumnos. Es por ello que las fases que describiremos a continuación hacen referencia principalmente al modo en que progresivamente varía el posicionamiento que va adoptando Inés ante otros profesionales, en concreto, ante los profesores y otras orientadoras del centro. Asimismo, como hemos hecho en las anteriores comunidades de práctica, nuestro énfasis en las próximas páginas se pondrá en los procesos mediante los que esos posicionamientos son negociados, así como en los mecanismos e incidentes críticos a través de los cuales van variando con el paso de los meses.

Una de las diferencias que encontramos en los posicionamientos de Inés en el PFAD, en comparación con lo que sucedía en las otras dos comunidades de práctica descritas, es que en todo momento asume una posición de asesora en este contexto. Como fuimos explicando, su trayectoria en 4ªA (capítulo 5) se caracterizó justamente por la negociación de su posición profesional, debatiéndose entre su papel como orientadora y como profesora del apoyo. En el caso de Proyecto Artístico (capítulo 6), si bien en términos generales se posicionaba como asesora de Vero, hemos mostrado las variaciones en el posicionamiento que experimentó a lo largo de los meses.

En lo que respecta al Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, como desarrollaremos en las siguientes páginas, no encontramos variaciones en su posición profesional, probablemente como consecuencia de las expectativas homogéneas y explicitadas por parte de los distintos profesionales respecto al trabajo de Inés en esa comunidad de práctica, que contribuyen a aumentar la legitimidad de su práctica y de su posición como asesora. Lo que sí veremos que varía en su trayectoria de identificación en el PFAD son el tipo de significados concretos con los que caracteriza su propia práctica profesional, el distinto grado de responsabilidad que asume ante las problemáticas que tienen lugar y el posicionamiento que adopta ante los otros miembros del Departamento de Orientación, tal y como se resumen en la gráfica 7.

Gráfica 7. Evolución de posicionamientos en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados [Elaboración propia]



Si atendemos a las fases por las que pasa Inés a lo largo de su trayectoria de participación en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, se puede comprobar que hemos focalizado los análisis en la evolución que la orientadora novel experimenta principalmente en tres ámbitos. Como se irá documentando en este capítulo, los cambios que tienen lugar durante estos seis meses de trabajo en el PFAD están relacionados con: 1) el tipo de orientadora que es, 2) el posicionamiento que adopta ante otros miembros del Departamento de Orientación y 3) el tipo de atribuciones causales que hace ante los problemas que identifica en esta comunidad de práctica.

En nuestra opinión, el interés que tienen estas dimensiones en concreto radica en que nos permiten ilustrar tres aspectos centrales de la configuración de la identidad profesional: la construcción de significados sobre uno mismo, la negociación de posicionamientos con otros profesionales, y las explicaciones que se dan sobre la realidad (en específico, sobre este ámbito de su asesoramiento). Asumimos que estas tres dimensiones de cambio están estrechamente interrelacionadas, tal y como procuraremos ir argumentando en las próximas páginas; aun así iremos desarrollándolas de modo independiente, con el objetivo de garantizar la rigurosidad y sistematicidad de los análisis.

Fase 1: Soy buena orientadora en el PFAD y una más dentro del Departamento de Orientación

Al comenzar a participar en esta comunidad de práctica, Inés adopta claramente una posición de asesora en el Proyecto y, además, es reconocida explícitamente como alguien que está haciendo un buen trabajo, tanto por parte de su tutor académico como por parte del conjunto del Departamento de Orientación. Este hecho lo podemos comprobar tanto en el modo en que Andrés felicita a Inés por su trabajo, como en la imagen que Teresa le devuelve a Inés sobre sí misma, al dedicar una reunión del Departamento de Orientación a que Inés haga una valoración del PFAD y haciendo explícito que es la persona que mayor conocimiento tiene sobre el desarrollo del proyecto.

A - Estás haciendo un trabajo estupendo... que te hayas podido implicar aquí, (inaudible).

[...]

A - Está fenomenal. Tú ya tienes el notable en el trabajo (Ríe Inés) y en las prácticas, sobresaliente.

Tutoría Inés - Andrés 3 (01.02.2011)

I - Entonces, en la reunión del martes pasado, que estuvimos tratando el tema...

M - ¿Del departamento?

I - Del departamento. Pues me pidió Teresa que llevara yo... que hiciera como un balance de cómo estaba yendo el proyecto ¿no? del desarrollo [...] El martes pasado fue la que... o sea, por ejemplo, se pidió... Teresa me dijo “oye, el martes tenemos reunión, ¿no?” Dije “Sí”. Dice “¿y de qué?” y digo “Pues habíamos propuesto, bueno, habías propuesto tú este tema”. “Ostras, pues yo no puedo prepararme nada. Además, yo a las once me tengo que ir, no sé qué. Podemos hablar de otro tema que sea también (inaudible). Pues vamos a sacar el tema de la competencia curricular y de los alumnos delegados, de qué tal va.” Mando un e-mail a todos y entonces dijo “Y en la reunión, Sergio -que es el mediador y está en la comisión de participación, que estaba hoy arriba- e Inés van a informar de cómo está yendo este tal... a ver si tenemos que hacer reajustes y tal”. Y claro, luego hablé con Sergio “¿Vas a ir?”, “Sí, sí, tal”. Y Teresa me dijo “Oye, me ha dicho Sergio que él no está enterado de nada de lo que está pasando, que solo te estás enterando tú”. Por un lado, dije “¡uy, qué bien!” y, por otro, dije “¡qué horror, esto no puede ser!”, porque, o sea, no... [...]

M - ¿Tuviste tú momento de...?

I - Mogollón, o sea, como... dos horas.

M - ¿Tú hablando?

I - O sea, debatiendo sobre lo que yo iba contando “¿Por qué crees que es esto, no sé qué, tal?”. Y luego, por ejemplo, con la asamblea de 2ºA, fue fatal ¡Fatal!... Y en ese momento además llegó la..., la directora Gema. Dice “¿Y por qué fatal?”, “Pues mira, yo creo que por esto, esto y esto”. Entonces, entre todos hablando “¿qué podemos hacer con 2ºA?”. O sea,

me sentí una más. Entonces, tanto a nivel de reuniones como a nivel de que creo que sé hacer las cosas un poquito mejor, me estoy sintiendo más...

M – ¿Más competente?

I – Más competente. Con más confianza.

M – ¿Y dices que los otros también te hacen sentir más competente?, ¿dándote más responsabilidad, en el caso de Teresa por ejemplo?

I – Sí. Y pidiéndome mi opinión.

Entrevista a Inés 15 (08.02.2011)

M – Vale. Vale ¿Y tú, en qué lugar estás en esas reuniones?

I – Pues o sea, en qué lugar... o sea, ¿en qué lugar?, estoy como en un lugar secundario... O sea, depende luego también en concreto del tema. Si es de los alumnos delegados, pues... principal, pero en otros temas y en temas en concreto de...

M – de curriculum....

I – Claro, que sé mucho menos, terciario, diría, porque...yo qué sé.

Entrevista a Inés 16 (15.02.2011)

Como vemos, al iniciar su trabajo en el PFAD, Inés es reconocida como buena profesional y como una compañera más del Departamento de Orientación. Probablemente influida por este reconocimiento, la propia Inés se presenta como buena asesora y se atribuye a sí misma un conjunto de significados con los que suele caracterizar a Teresa y a los buenos orientadores, y cercanos a un modelo de orientador educacional-constructivo. En este sentido, durante esta fase de su trayectoria en el PFAD, Inés utiliza las voces que articulan el modelo de identidad del Máster y del colegio Andersen como modo de identificarse a sí misma, tanto al caracterizarse en eventos narrados –al narrar, por ejemplo, intervenciones que ha hecho con docentes- como al definirse explícitamente como un cierto tipo de orientadora.

Como vemos en el siguiente fragmento, Inés se presenta como una orientadora implicada, que se coordina, que hace una intervención sistémica y estructural. Además, cuando se lo pregunto, hace explícito que está actuando como debería hacerlo un orientador.

I – Entonces... ah pues eso: me preguntabas que si me había influido en algo el seminario. Y decía que, por ejemplo, ahora, en mis actuaciones que estoy haciendo aquí... eh...pues no sé si me ha influido el seminario o qué, pero es verdad como que al principio intentaba, por un lado... ser yo la que iba haciendo las cosas y tal, pero, por otro lado, me he dado cuenta que, aunque a mí me pueda beneficiar, pues porque me puedo hacer una figura más importante en el cole y eso me apetece, me apetece como sentirme perteneciente (ríe), pues que... al sistema no le viene bien, o sea, no puede depender las cosas... o sea, tiene que estar todo organizado, no puede depender las cosas de una persona que se vaya moviendo, no.

Entonces, estoy como... mi intervención, tengo muchos impulsos, y al final hago muchas cosas al nivel de “me cojo a este profesor, vamos a reunirnos cuando te venga bien y lo hablamos”. Pues me estoy coordinando mucho con la comisión de participación del cole, con las coordinadoras... entonces, bueno. O sea, creo que estoy empezando a actuar como creo que se debe hacer.

M – ¿Como lo debería hacer un orientador?

I – Sí. Y no sé si es a raíz del seminario o no, pero... o sea, indirectamente seguro que me ha ayudado a...

M – ¿Por qué? ¿Crees que esto no es lo que te sale del cuerpo? No es lo primero que te hubiese salido hace cuatro meses.

I – No, me habría salido... ir yo detrás. O sea, como no crear una red de... de gente encargada de este tema, sino “bueno, pues si yo me encargo de esto, pues me cargo yo y ya está”. Imagínate que yo me rompo una pierna y no vengo más. ¿Qué pasa? ¿Se cae esto? Entonces, no tiene sentido.

Entrevista a Inés 15 (08.02.2011)

M – ¿Y crees que este trabajo que estás haciendo se parece más a la tarea de un orientador o el anterior se parece más?

I – No, éste se parece mucho más.

M – Éste se parece más a lo que hace un orientador ¿Y qué te parece? Estando viviendo éste, y habiendo vivido el otro...

I – Pues... mucho más... bueno, eh, diferente en función de la necesidad que haya, pero mucho más eficaz. O sea, porque al fin y al cabo estoy trabajando en cosas más generales que pueden... claro, depende... cosas muy generales que benefician a muchas personas, [...] Pero bueno, yo creo que... me parece... pues eso, más oportuno dentro del enfoque que se tiene también, que es... pues eso, como potenciar más el sistema más que...

Entrevista a Inés 16 (15.02.2011)

Como modo de propiciar que siga explicitando los significados sobre sí misma en este momento del curso académico y en esta comunidad de práctica, le propongo a Inés que se posicione respecto a su *past-self*. En concreto, lo hago mediante dos recursos. Por un lado, le propongo que reflexione sobre los cambios que experimentó desde el III Seminario de Reflexión sobre el Prácticum -monográfico dedicado a Inés y en el que se debatió extensamente sobre las relaciones de asesoramiento-. Por otro lado, le solicito que compare su aproximación a los profesores del PFAD en este momento, respecto al modo en que se relacionaba con los docentes de 4º de Primaria cuando comenzó el curso. Se trata de dos recursos –propuestos en el contexto de la entrevista– mediante los cuales se facilita que Inés ponga en relación los significados ejercidos en dos momentos distintos de su trayectoria, así como en dos comunidades de práctica diferenciadas. Cabe aclarar en este punto que somos conscientes de que

la propia sugerencia de comparar su actuación en ambas situaciones desempeña, en sí misma, un papel mediador sobre su propia narrativa, así como sobre la construcción de su identidad profesional, como ya hemos argumentado en el capítulo de metodología.

Como veremos en los siguientes fragmentos, al hacer esta comparación entre su asesoramiento actual y el que hacía meses atrás en 4º de Primaria, se define en este momento con un conjunto de significados cercanos al modelo de orientador propuesto por el Máster y con el que identifica a Teresa. Por ejemplo, se presenta como más segura, con más argumentos para opinar, con una actitud más profesional y con mejor autoconcepto. También hace referencia a su mayor conocimiento experto sobre el tema de los Alumnos Delegados aunque, como veremos en la transcripción, ante mis preguntas termina matizando que si bien no tiene objetivamente más conocimiento experto, sí tiene la sensación de que sabe más, tiene menos miedo a equivocarse, y se siente con mayor confianza.

M – Vale. Entonces, si comparas esto con Mónica [tutora que participa en el PFAD] ahora cómo empieza a ser tu relación con este tema, y con Tami y Toni [maestros de 4º de Primaria], ¿qué diferencias ves... o qué comunalidades ves en tu manera de empezar a construir esa relación con los dos?

I – Pues... eh... veo más diferencias que comunalidades.

M – Ajá.

I – Y... Comunalidad, las ganas que tengo de aprender del trabajo que hacen ellos, de que me cuenten ellos y tal... Pero yo creo que lo hago desde otra actitud y... si antes iba con mucho miedo, o sea, y mucho de “yo no sé nada, nada, nada, nada”, ahora me siento más segura y digo “jó, pues mi opinión... Tengo más argumentos para opinar, y para pensar y para hacer las cosas que hago”. Entonces... yo me estoy presentando un poco más profesional. [...] Pero bueno, o sea, como mi acercamiento ha sido más de “pues yo... de esto sé algo... algo más de lo que sabía antes” Entonces, estoy más tranquila.

M – ¿Sabes más de esto, de alumnos delegados que de lo que sabías... con los de primaria? Quiero decir, ¿es cierto que sabes algo más...? ¿Tú crees, si hablas del conocimiento estrictamente, que sabes algo más de esto que de lo que podías saber de cómo dar clase en 4º de Primaria?

I – (silencio)... Pues iba a decirte así rápidamente que sí, pero... pero no lo sé [...] Entonces, bueno, en realidad, no sé si sabía más. Quizás, no. [...] O sea, si... si no sabía estrictamente más, es verdad que ahora por lo menos me atrevo a opinarlo y a plantear dudas y a debatir cuando antes, no. Pero independientemente de eso... o sea, “independientemente” no... y eso está relacionado totalmente con mi...pues con mi... yo creo que con mi autoconcepto como... orientadora. Entonces, o sea... he ganado en confianza, yo creo que en...quizás le... le... (silencio) de hecho, o sea, yo creo que este curro, o sea, en este trabajo estoy ganando más vértigo, según... según pasa el tiempo, voy teniendo más vértigo, pero más

vértigo de decir “¡Dios mío! ¡Qué difícil es esto! ¡Qué difícil!”, pero no más miedo. Entonces, antes me daba vértigo y además yo creo que un poco de miedo. Y ahora... eh...me da mucho vértigo, más vértigo de hecho, pero menos miedo. Entonces, yo creo que, o creo que tengo menos miedo a equivocarme y siento que sé más. Probablemente no sé más, pero no sé por qué siento que sé más.

Entrevista a Inés 15 (08.02.2011)

En lo que respecta al modo de relacionarse con los profesores, vuelve a hacer referencia a la metáfora del “lobo con piel de cordero” con la cual caracterizaba su relación con Lucía (desarrollado en capítulo 5), como recurso mediante el cual presentarse en la actualidad como una profesional más transparente en cuanto a sus intenciones y que adopta desde un inicio un posicionamiento de asesora con los profesores. En este sentido, Inés hace referencia a significados que se atribuía a sí misma en el pasado (hace unos meses, en su trabajo en 4ºA) como modo de diferenciarse de esa manera de ser orientadora y afirmar que está haciendo un mejor trabajo en esta comunidad de práctica.

I - O sea, yo creo que no he sabido gestionar muy bien, y ahora lo estoy haciendo mejor, el... el... a ver cómo decirlo...(silencio) pues el realmente si yo creo algo, porque yo antes pensaba algo y ahora pienso algo ¿no? entonces, cómo lo debato con el profe, la manera es diferente. Y cómo actúo es diferente. Entonces, antes yo creo que lo he hecho más brusco, o sea he pasado de “no soy nadie, no sé nada y cuéntamelo tú todo y de repente te hago una propuesta” [...] Y ahora, o sea, quiero decir, que yo creo que antes pasaba de la pasividad a la actividad bruscamente y ahora yo creo que lo estoy haciendo un poco diferente.

M – Ajá ¿en qué sentido?

I – Eh... Como que me presento como “Oye, cuéntame ¿y tú cómo lo haces? y qué bien”, pero ya en el “cuéntame tú cómo lo haces” ya estoy metiendo preguntas y preguntas porque realmente hay cosas que no sé, de dudas, no solo preguntas intencionadas para...sino también preguntas. [...] Y que en el fondo tiene más sentido, porque... pues porque... ni antes eres totalmente pasiva, pues porque en el fondo pues tú ya estás pensando cosas, sino que, bueno, más natural, más transparente también, porque igual antes era aquello que te decía de “Quizá con Lucía me ha fallado lo de tener dos intenciones”.

M – ¿Eso que decías de que pareces un lobo con piel de cordero?

I – Sí.

M – ¿Tú crees que eso lo has cambiado? ¿Que, por ejemplo, en estas interacciones con gente nueva, crees que ya tu manera de entrar es distinta?

I – Sí, o sea, yo creo que soy mucho más transparente.

Entrevista a Inés 15 (08.02.2011)

Por último, al comparar su desempeño actual con sus actuaciones meses antes, se muestra más cómoda, con un mayor sentimiento de pertenencia a esta comunidad de práctica y con mayor agencia para ofrecer su ayuda.

M – Vale. ¿Algo más notas distinto de cómo estás ahora relacionándote con la gente, digo, con la gente nueva, y...?

I – Sí. Mmmmm. Bueno, hombre, como también me siento más cómoda, bueno, como también me siento más cómoda, eh... es verdad que los momentos que compartimos de café y tal, pues hablo más, hago chistes, me río, pregunto, tal. Antes lo hacía mucho menos. Entonces... [...] Y bueno, pues, es verdad que estoy más cómoda y hay gente que es súper graciosa (inaudible), pues me gusta mucho estar en la pausa del café con ellos y hablar con ellos y no sé qué y tal. Me he presentado a todos, es verdad que ahora me siento más cómoda... me presento a todos como “oye, que yo estoy en este tema, que lo estoy llevando junto con...”. Siempre digo “lo estoy llevando junto con la comisión de participación y los tutores, yo también estoy. Entonces, si tenéis dudas, por supuesto, preguntadme, tal.” Entonces, están acudiendo a mí “Oye, Inés, oye, que tal”.

Entrevista a Inés 15 (08.02.2011)

Ante la diferenciación que Inés señala entre las características de su asesoramiento actual y el de meses atrás, le pido que intente explicar a qué cree que se debieron estos cambios. Para ello, y como hemos visto en detalle en el capítulo 4, yo hago referencia a las voces que articulan los modelos de identidad socio-histórico y local del Máster en lo que respecta a la defensa de una intervención estructural y sistémica por parte del orientador, pidiéndole que dialogue con esas voces.

Como documentamos en su momento, Inés hace explícito que las voces del Máster y del colegio Andersen son coherentes en relación con el modo de caracterizar la tarea de los orientadores (lejano a un orientador con rol de experto e intervención remedial). A pesar de esta coherencia, comenta que hasta el momento en que vio que el modelo funciona bien en la práctica del centro, no pudo apropiarse de esos significados, convencerse de sus bondades, e incluso identificarse con ese modo de desempeñar su trabajo como orientadora. Asimismo, Inés identifica –como hemos documentado en otros sitios- el III Seminario como otro de los acontecimientos que favoreció este cambio en su manera de posicionarse ante los profesores. Este efecto del Seminario sobre los significados que construye sobre sí misma lo podemos corroborar igualmente nosotras en el análisis de los datos, comprobando el modo en que ventriloquiza la voz de las profesoras del Seminario como recurso mediante el cual definirse. Un ejemplo en el que vemos con claridad este fenómeno de ventrilocución del Seminario es en el siguiente fragmento.

M – Ah, me estabas diciendo que sientes que trabajas por libre, pero que no.

I – Claro, o sea, que por un lado siento como que... que voy por libre, que hay cosas que estoy preparando yo mucho y lo comparto con los profesores al final o tal. Pero que, bueno, que en realidad yo creo que no es ir por libre, sino que... pues dadas las circunstancias, yo tampoco puedo conseguir reuniones ni que compartan muchas más cosas porque están saturadísimos. Entonces, por ejemplo, con lo de los alumnos delegados, esto que te dije que me empecé como a implicar más, bueno, no sé si implicar más... “implicar más” es un poco prepotente, porque igual están implicados y yo no lo he visto. [...] Entonces, bueno, como comprobando la realidad, cómo es de compleja. (Ríe) Para una cosa tan fácil [la elaboración de un cartel de delegados para las clases], la cantidad de decisiones que hay que tomar para una cosa tan fácil. Entonces... bueno, como muchas las estoy tomando yo, pues a veces digo “voy por mi cuenta” y luego me paro y digo “Venga, Inés, no te agobies que no vas por tu cuenta. Has consultado a siete personas, bueno no te sientas mal”.

Entrevista a Inés 16 (15.02.2011)

Al relatar este ejemplo, Inés analiza su propia práctica utilizando significados sobre los que se ha hablado extensamente en el Seminario y que están presentes en el modelo socio-histórico de identidad. En concreto, hace referencia a dos modos opuestos de caracterizar las relaciones de asesoramiento: “de colaboración” frente a la adopción de un “rol de experto”. Estos dos tipos de posicionamiento entre los asesores y los profesores son analizados en el III Seminario (capítulo 4) haciendo explícito que son retomados de voces de nivel superior -en el sentido de que se trata de modelos de identidad socio-históricos-. Inés es atravesada por este discurso y utiliza la oposición de estos dos modelos para juzgar su propio desempeño profesional. De este modo, vemos cómo reflexiona sobre su práctica mediante un diálogo entre una voz que aboga por la adopción de un rol de experto y otra que defiende la relación de colaboración -y con la que identifica a Teresa y al “orientador ideal”-. Concluye esta oposición de voces aportando evidencias de que su práctica es parecida a la del modelo de identidad que se caracteriza por el establecimiento de una relación de colaboración con otros profesionales.

Como venimos documentando en estas últimas páginas, esta primera fase de la trayectoria de identificación de Inés en el PFAD se define por un reconocimiento como buena asesora por parte de otros profesionales y por una presentación de sí misma mediante un conjunto de significados cercanos a los del “orientador ideal”, relacionados principalmente con un modelo de orientador que propicia una relación de colaboración con sus asesorados.

Tal y como hemos adelantado, esta primera fase se caracteriza también por la existencia de una relación bastante simétrica entre Inés y el resto de miembros del Departamento de Orientación. Esto lo podemos afirmar basándonos en su protagonismo en las reuniones del Departamento cuando se habla del PFAD, en el modo en que trabaja colaborativamente con Andrés para la preparación de materiales y, como veremos a continuación, en el tipo de relación que Andrés le propone que tenga

con Aurora y Esther, las orientadoras de Secundaria. En el siguiente fragmento, por ejemplo, podemos observar que su tutor espera que Inés establezca una relación de coordinación y comunicación fluida con las orientadoras en los temas del PFAD, aunque hace explícito que puede mantener cierta autonomía respecto a ellas y tomar algunas decisiones sin esperar a tener su aprobación.

A – Preparar eso, darle un poco de feedback, igual en una hojita a los tutores, háblalo con la comisión de convivencia, así que recuerda todo inténtalo canalizar, eh, en la discusión con Vero y con Ana y con Sergio, ¿vale? Para que ellas, que ésas sean decisiones...

I – Claro, compartidas.

A – Claro, que no digan “de repente ha venido...” “Ah, qué bien, que nos han dado esto” (inaudible)

I – Hombre, lo suyo sería también que... o sea, que desde las orientadoras, desde las coordinadoras...

A – Como la comisión de convivencia tiene esa función, o sea, que cuando sean cosas un poco, o sea, no hay que dárselo todo... O sea, tampoco hay una jerarquía de plan de convivencia, coordinan, también están... como es temática de orientación, el departamento de orientación

I – Vale, sí...

A – En convivencia, pues se supone que ésa es su... su función es un poco dinamizar... la punta de lanza del trabajo debe ser el de Vero, de Ana y de Sergio.

I – Vale.

A – Aurora y Esther deben estar como detrás soportándolo, apoyándolo, etc. etc. Pero yo creo que medidas que son racionales y que no tienen ninguna trascendencia, pues como ésta, pues yo creo que eso es cosa de la comisión de convivencia. [...] Yo creo que... los que tienen esa responsabilidad en Secundaria son Vero y Ana. Si hay propuestas, no tienes que buscar a... esperar a Aurora o a otra. “Mira, hemos hecho esto, esta propuesta”, que en un momento determinado también puede nacer de ellas “Oye, hemos acordado esto. Oye, pues yo me veo mañana con Aurora, porque tengo una reunión.” Así, implicate en ese nivel, digamos como un miembro en este momento, digamos, anexo, ¿no? a la comisión de convivencia más específicamente y si esa información que tiene que fluir de vuestras iniciativas, pues tiene que llegar, que lo haga la que lo puede hacer más fluidamente. “Ah, pues yo la veo mañana, ah, pues yo me bajo ahora al departamento. Si veo a Esther, se lo digo”

Tutoría Inés - Andrés 3 (01.02.2011)

Por todo lo dicho, esta primera fase de su trayectoria de identificación en esta comunidad de práctica se caracteriza por una presentación de sí misma como buena orientadora en el PFAD -relacionada

con el reconocimiento que recibe por parte de otros profesionales- y como alguien que tiene una relación simétrica con los restantes miembros del Departamento de Orientación. Si bien en esta fase hace referencia a algunos problemas concretos que han surgido en el PFAD -principalmente relacionados con la accesibilidad de los materiales para los alumnos con discapacidad auditiva-, no es hasta la siguiente fase de su trayectoria cuando tematiza esta cuestión y hace continuas reflexiones en torno a las causas de estos problemas.

Fase 2: Soy buena orientadora, aunque necesito mejorar; juzgo a mis compañeras del DO, y me des-responsabilizo de los problemas

A partir del 23 de febrero de 2011 identificamos una nueva fase en la trayectoria de identificación de Inés en el PFAD, que se caracteriza por tres aspectos. Por un lado, en esta fase sigue habiendo una clara presentación de sí misma como asesora colaboradora, aunque –a diferencia de lo que sucedía en la anterior fase- empieza a señalar algunos aspectos de su práctica que son mejorables. Por otro lado, empieza a reconocer un conjunto de problemas que están teniendo lugar en el desarrollo del PFAD; lo característico de esta fase es que no se siente responsable ante estas situaciones problemáticas y atribuye las causas principalmente a factores que son ajenos a ella misma. Relacionado con lo anterior, en esta fase de su trayectoria reconocemos una mayor diferenciación respecto a algunas personas del Departamento de Orientación, adoptando una posición en la que se siente legitimada para juzgar su trabajo en el contexto de las entrevistas, aunque no en las interacciones con ellas.

En las próximas páginas, iremos analizando en detalle y documentando estos tres rasgos característicos de esta fase de su trayectoria. Antes de ello, haremos referencia a dos incidentes críticos que –basándonos en nuestra interpretación de los datos- pueden haber contribuido a generar este cambio en su trayectoria: el V Seminario y una discusión con Aurora, la orientadora de 2º ciclo de Secundaria.

El comienzo de esta fase coincide con su participación en el V Seminario de Reflexión sobre el Prácticum. En este Seminario, una alumna presentó su TFM y recibió comentarios y sugerencias de las profesoras y de sus compañeras. En la entrevista que le realizo después del mismo, Inés comenta que la presentación de su compañera le sirvió para replantearse cuestiones sobre su propio trabajo en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. En concreto, le hace tomar conciencia de la importancia de conocer el origen de la demanda de asesoramiento, así como de la necesidad de ser sistemática en la recogida de información.

M – ¿Me cuentas del seminario? ¿Qué tal? ¿Qué... qué impresiones tienes?

I – Mmmm, bueno en el seminario de hoy ha expuesto Soraya, el Trabajo Fin de Máster. Y bueno ¿impresión?, pues.... yo en concreto estaba bastante perdida, o sea, me ha costado

mucho entender el sentido, en realidad. O sea, la demanda no la he terminado de entender, tal, pero bueno a mí me ha servido porque he intentado hacer como el paralelismo con mi Trabajo Fin de Máster. Entonces, me ha servido para decir “Ostras la demanda” Por ejemplo, el mío, ¿no? lo de los alumnos delegados, la participación, tal, tal, tal, “¿esta demanda de dónde nos viene?”. Entonces, pues, yo... del equipo directivo y de orientación viene seguro. De los alumnos yo diría que también, pero lo sé por comentarios, no he hecho... no he hecho nada para explorar realmente de dónde viene la demanda. Pero de los profesores, fíjate, yo diría que para ellos mejor que no, están agobiados, no le ven mucho el sentido a lo que estamos haciendo, o sea que... he dicho “joder, necesito...” no reconducir mi Trabajo de Fin de Máster, pero tenía algunas cosas que no las había planteado muy bien y me habría ayudado. Y, entonces, bueno... pues me ha servido el seminario para... como así para ver cosas y decir “Ostras, ¿y el mío?, ¿y el mío?, ¿y el mío?”

Entrevista a Inés 17 (23.02.2011)

Inés hace explícito que a partir del Seminario toma conciencia de la informalidad con la que está evaluando el proyecto, lo que añade un nuevo significado –la necesidad de ser una profesional sistemática- en lo que respecta a su trabajo como orientadora. Hasta ahora la sistematicidad no era una característica profesional a la que Inés hiciera referencia pero, a partir de este momento, es un significado del que se apropia para juzgar su propia práctica profesional, tanto en ésta como en otras comunidades de práctica.

El segundo de los incidentes que –según nuestros análisis- ha contribuido a este cambio en su trayectoria de identificación en el PFAD es una discusión que tuvo Inés con Aurora, una de las orientadoras del Departamento, en relación con unos carteles que Inés había elaborado. Aquí no explicaremos este acontecimiento en detalle, sino que nos limitaremos a señalar los efectos que éste pudo tener sobre la trayectoria de identificación de Inés en su participación en el PFAD. En esta situación Aurora hizo saber a Inés que los carteles (con información para los Delegados) que había realizado para las clases estaban mal, ante lo cual Inés se disgustó, debido a que le había pedido su opinión en varias ocasiones y no había recibido ninguna respuesta. Ante este cuestionamiento, Inés recibe apoyo por parte de sus tutores -Andrés y Teresa- y de la directora del colegio -Gema-, quienes la des-responsabilizan y le sugieren que ignore el comentario de Aurora.

I - Y me han dicho [Teresa, Andrés y Gema] “Si se lo has dicho [a Aurora] tres veces, pues ya está. Ahora no es momento para quejarse. Tú tira para adelante y ya está”. Entonces, pues nada, tiro. Ha sido como “Joder...”

Entrevista a Inés 18 (08.03.2011)

Nuestra interpretación es que el apoyo que recibe de estas tres personas otorga a Inés cierta legitimidad para comenzar, a partir de este momento, a diferenciarse de Aurora, así como a juzgar la

práctica profesional de esta orientadora y a señalarla como responsable de los problemas que va detectando en el PFAD. En este sentido, parece que a partir de este incidente Inés se apropia progresivamente de las voces de sus tutores, lo que le permite articular una posición desde la cual juzgar el trabajo de algunas orientadoras del departamento –en concreto, de Aurora y Esther-, como iremos documentando a lo largo de este epígrafe.

En su conjunto, los dos incidentes descritos –V Seminario y discusión con Aurora- estarían poniendo las condiciones para un cambio en el posicionamiento que Inés adopta en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, en la medida en la que favorecen un cierto replanteamiento de los significados sobre sí misma, una atribución causal de los problemas que no pone en cuestionamiento su propia identidad, y una relación menos simétrica con otras orientadoras.

Como decíamos anteriormente, toda su trayectoria en esta comunidad de práctica se caracteriza por un claro posicionamiento como asesora ante los docentes del PFAD, y una presentación de sí misma como parte del Departamento de Orientación. La particularidad de esta fase es que en ella también comienza a señalar algunos aspectos de su práctica profesional que son mejorables. Como veremos a continuación, mediada por su reflexión a partir del Seminario, Inés indica que debe mejorar su trabajo en el PFAD, en lo que respecta a la necesidad de recoger información de manera menos informal y más sistemática.

M - ¿Para tu práctica te hizo repensar algo, te hizo...? [...]

I - Y... entonces, claro, pues, pienso, o sea, me ha servido esto pues un poco en la línea de que lo estoy haciendo muy informal, recoger la información de qué sentido le ven a este proyecto de alumnos delegados, tal, tal, lo estoy haciendo... o sea, lo estoy... sí lo tengo muy sistematizado, lo tengo en tablas para recoger la información y tal, pero es verdad que no me preparo... ni un guión de “qué tres cosas me interesan saber”, sino que es más “aprovecho y me tomo el café con él y...”, o sea, lo estoy haciendo muy informal. Digo, “ostras, igual debería hacerme yo unas categorías, no de observación, pero de recogida de información, de tres grandes cosas pero intentar... mmm... quizá no solo en el café, igual a lo largo de la semana, pero de dos, no sé.

M – ¿Crees que ésa es la manera en la que deberías proceder?

I – Creo que debo tenerlo más claro, o sea, debo tener en mi cabeza más claro qué información quiero tener, porque creo que no la tengo clara del todo. Y sobre todo, eh... tengo que tener... hacer más énfasis en los actores, o sea, sí es verdad que tengo mini-entrevistas con los alumnos, pero no sé cuándo pillarles, entonces son como súper informales “¿Qué tal?, ¿cómo lo has visto?, ¿cómo te puedo ayudar? Tal” [...]

M – Vale. ¿Pero tienes claro qué información quieres saber?

I – Pues no del todo, o sea, sí en general, pero no... O sea quiero saber, pues, si están contentos con el proyecto. Primero, si veían que era necesario, segundo, si están contentos

con lo que se ha planteado, con el desarrollo, para qué ha servido, o sea, quizá sí lo tengo claro, pero... pero claro, no sé si puedo llegar a un profe y preguntarle “¿Estás contento con el desarrollo del programa?”. Pues no... prefiero hacerlo de otro modo, y no sé muy bien. No sé, tengo que pensarlo más, o sea, no estoy descontenta, eh, yo creo que lo estoy haciendo bien, me lo estoy currando un montón, estoy hablando con un montón de profesores con los que antes no hablaba y me encanta.

Entrevista a Inés 17 (23.02.2011)

Cabe comentar que unas semanas más tarde Inés comienza a hacer entrevistas formales a alumnos y profesores, que son grabadas, transcritas y analizadas para su TFM, lo cual probablemente sea, en parte, consecuencia de esta reflexión.

Vemos que, a pesar de que Inés señala determinados aspectos de su práctica en el PFAD que debería mejorar, hace referencia a su satisfacción general con el trabajo que está realizando, a su nivel de compromiso, y la agencia que está teniendo para asesorar a los docentes. Como ya comentamos, este posicionamiento como buena asesora lo adopta desde la primera fase de su trayectoria de identificación en el Proyecto y lo mantiene también a lo largo de esta segunda fase. Lo hace mediante el recurso de identificarse con determinados significados que son coherentes con los de un modelo de identidad cercano al asesoramiento educacional-constructivo y, por tanto, con los que suele caracterizar a Teresa. En concreto, se posiciona como alguien claramente asimétrico respecto a los profesores, que cuida mucho la relación, que analiza la realidad del aula, y que transmite a los docentes sus valoraciones.

I – En realidad,... Ahora que estoy más libre, estoy como cuidando mucho el... o sea, no intento ser “la chica para todo”, pero casi... Y, entonces, estoy intentando como cuidar mucho la relación con los profes y estar mucho con ellos. Aparte de que me encanta, pues creo que es necesario.

M – ¿Con los profes con los que estás trabajando?

I – En general, con todos, bueno, básicamente con Secundaria y Bachiller. [...] Lo que estoy haciendo, o sea, hemos hecho como un análisis de qué cosas han facilitado o no, o han dificultado el desarrollo de las asambleas. Y entonces estoy intentando como hacérselo llegar a los profes, o sea, intenté hacer... esto fue hace dos semanas o así. [...] Yo estoy convencida de que ellas [Aurora y Esther] no le han hecho llegar esa información a los profes. No lo sé, la verdad es que no le he contrastado, pero estoy convencida... así que el otro día pues le mandé un e-mail a todos los profes, a todos los tutores. Digo “Bueno, chicos, tal... como sabéis, estoy participando en este proyecto, entonces antes que nada espero vuestra implicación, no sé qué, fenomenal. Entonces, bueno, ya hemos hecho la primera asamblea, deciros que... que bueno, que hemos hecho un primer análisis para que las siguientes asambleas salgan, pues que puedan salir un poco mejor...” Bueno, no sé cómo lo dije y tal,

“o sea, como los cinco puntos a recordar después de cada asamblea... o sea, los alumnos, y ellos lo saben, tienen que redactar un acta, pero puede ser que a algunos les cueste, o a otros haya que acompañarlos”. Entonces, bueno, pues me he lanzado ya a escribir a los tutores. Entonces, por ejemplo, este profe, este de Educación Física al día siguiente me pilló y me dijo “Ah, tal, pues si quieres luego hablamos”. O sea, que no se ha leído el e-mail entero, porque me lo ha reconocido (ríe), pero bueno, pero... pero ha reaccionado, ha dicho “Ah, vale, pues hablamos del tema, y ¿de qué va, y de no qué...? No sé qué”.

Entrevista a Inés 17 (23.02.2011)

Es interesante del anterior fragmento, que consigue presentarse como un tipo concreto de asesora – en el contexto de la entrevista- mediante la narración de un correo electrónico que escribió a los tutores de Secundaria y Bachillerato. Así, a través de este evento narrado muestra su posicionamiento ante los docentes como alguien que tiene expectativas sobre ellos (“espero vuestra implicación”), que les hace llegar sus análisis, y con legitimidad para recordarles los aspectos importantes de su trabajo durante las asambleas de delegados. Asimismo, Inés hace explícito el reconocimiento que recibe de un tutor, que se muestra interesado en hablar con ella sobre el PFAD. Dos semanas más tarde vuelve a hacer referencia a este correo electrónico en una entrevista, mediante lo cual incorpora más significados a su presentación como asesora. En particular, como veremos a continuación, se posiciona como una orientadora que pone facilidades a los profesores, que utiliza distintos recursos para ajustarse a sus características, que hace explícitos los motivos de sus demandas (“por esto y esto, no porque nos apetezca”), que anticipa a los docentes las dificultades que pueden tener sus alumnos, y les indica lo que deben trabajar.

I – Entonces, yo una semana más tarde [de que Sergio escribiera a los tutores, sin recibir respuesta] volví a enviar un e-mail, lo que pasa es que el e-mail era un poco largo, lo intenté separar, resalté por palabras, digo “bueno, por si saltan de párrafo en párrafo”, yo qué sé. Intenté de mil modos, me faltaba ponerles dibujitos, tía. “Bueno, como os ha recordado Sergio, el acta sería importante por esto y esto, no porque nos apetezca. Hay que trabajar con los alumnos el orden del día, habrá algunos que quizás sepan hacerlo, pero probablemente no, y otros que no tengan ni idea. Entonces, no creo que sepan reorganizar los temas, ni calcular los tiempos, ni darse cuenta de que este tema en realidad está súper relacionado con este otro, pero bajo otro nombre. Entonces, habrá que trabajarlo con ellos, entonces de la asamblea, antes, como recordar un poco el funcionamiento. Luego, durante la asamblea, pues tal, tal, tal”.

Entrevista a Inés 18 (08.03.2011)

Como estamos viendo, en esta segunda fase de su trayectoria de identificación en el PFAD, Inés mantiene la posición de ser una buena orientadora -como en la primera fase-, pero progresivamente

va añadiendo más significados con los cuales asimilarse al modelo de identidad con el que caracteriza a los buenos asesores.

Además de posicionarse como un tipo concreto de asesora, a lo largo de toda esta fase Inés se presenta ante los profesores en varias ocasiones como parte del Departamento de Orientación, lo que refuerza su posición de asesora e implica una diferenciación respecto al profesorado.

I – Yo creo que [algunos profesores] no le ven sentido a esto que estamos haciendo.

M – Que no le ven sentido.

I – Yo creo que no. Yo creo que lo ven como un capricho, una decisión nuestra.

M – Del departamento, dices.

I – Yo presiento, pero no lo sé. Porque sé que esto viene un poco de atrás. Sé que el año pasado hubo una primera experiencia que salió mal con los alumnos delegados y no sé qué. Entonces, yo no sé hasta qué punto esto que estamos haciendo es más porque en orientación vemos que es muy interesante o porque ellos ven que es muy interesante. [...] Pero a alguien que te dice “Sí, sí, sí, sí. Fenomenal”, y luego ves que no, pues joder. Pero claro, éste es el pan nuestro de cada día en nuestra profesión, o sea, de esto hay que aprender.

Entrevista a Inés 18 (08.03.2011)

Esta pertenencia de Inés al Departamento de Orientación también la pone de manifiesto haciendo referencia a la imagen que determinados profesores le devuelven de sí misma. En el siguiente fragmento, por ejemplo, se puede observar el modo en que Inés narra cómo Mónica –la tutora de un grupo de Secundaria– la posiciona interactivamente como asesora. Ello lo hace, por un lado, pidiéndole ayuda para preparar juntas la próxima asamblea de su grupo. Por otro lado, le pide a Inés que le dé su opinión acerca de una sugerencia que le había hecho Esther, una de las orientadoras de Secundaria. Esta solicitud por parte de Mónica no solo posiciona a Inés como orientadora, sino también como alguien con legitimidad para valorar la intervención de una compañera suya del Departamento de Orientación. Como vemos a continuación, Inés acepta la posición en la que la profesora la coloca, hace explícito que la sugerencia de Esther no se ajusta a lo planificado y le comenta que más adelante le confirmará si puede o no hacer lo que la otra orientadora le había sugerido.

M – ¿De qué hablaste con la profesora que entró, una rubia...?

I – Mónica, pues es la tutora de ese grupo. Entonces, me estaba contando que habían tenido la reunión con Esther, porque es la orientadora, entonces, ellos se reúnen todas las semanas y... bueno, entre otros temas, tratan el Plan de Acción Tutorial. Entonces, que le había dicho Esther que para esta tutoría no había nada planeado, entonces, que podían hacer una asamblea los delegados. Entonces, que qué me parecía, que si lo veía yo bien. Entonces, es verdad que no encaja dentro de la planificación. La idea era en mayo y es verdad que hay una

cosa que se está atrasando mucho, voy a tener que estar más encima. Lo he dejado como un poco fluir y no fluye, yo creo. [...] Entonces, bueno, yo le he dicho que dependía de si esta chica ya había acabado el acta, que la decía yo algo. [...] Ah, bueno, perdón, también me ha dicho que si se hacía algo, que si yo podía quedar con ellos, porque con esta profe la primera asamblea fue desastrosa y la segunda nos juntamos ella y yo con los delegados y la estuvimos preparando y luego hicimos varios cambios así como estructurales de la asamblea también y salió mucho mejor, mucho mejor, o sea, del blanco al negro, casi ¿no? Del blanco al negro, sí. Y... Entonces, bueno, pues yo creo que también dice “pues bueno, creo que ha tenido efecto también el que nos hayamos reunido”.

Entrevista a Inés 23 (26.04.2011)

El anterior fragmento está relacionado con otras dos de las características que identificamos en esta fase de su trayectoria: la progresiva distancia que va adoptando respecto a algunos miembros del Departamento de Orientación, por un lado, y la atribución de problemas a factores que no ponen en cuestión su propia valía profesional, por el otro. Estas dos cuestiones las analizaremos y documentaremos de manera conjunta debido a la estrecha relación que existe entre ambas.

En esta etapa hemos identificado que Inés comenta con bastante frecuencia que está habiendo problemas en la puesta en marcha del Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, cuestión sobre la que no hacía mucha referencia en la anterior fase. En una entrevista le solicito que intente reflexionar sobre las causas de las dificultades con las que se está encontrando. Como podemos ver en los siguientes fragmentos, Inés se refiere a motivos de distinta naturaleza, aunque todos tienen en común que alude principalmente a causas ajenas a ella misma.

M – ¿Por qué crees que están pasando [los profesores], aquellos que pasan?

I – Pues porque.... no le ven sentido, no le ven sentido, yo creo que no le ven sentido a esto que estamos haciendo. [...] Porque sé que esto viene un poco de atrás. Sé que el año pasado hubo una primera experiencia que salió mal con los alumnos delegados y no sé qué. [...]

M – ¿Entonces, el tema es que no se les mostró lo relevante que era?, ¿o que se les mostró pero que la vía de comunicación no era la adecuada? ¿Por qué no está funcionando, si dices que no está funcionando?

I – Mmmm... No sé si la vía... O sea, mostrarse se les ha mostrado, pero que sea significativo para ellos, yo creo que no, porque si no, no es normal que solo haya tres profesores que lo entiendan y estén de acuerdo y colaboren. O no tanto que colaboren, pero que estén de acuerdo y lo entiendan. Es que hay muchos que... “¿Para qué vamos a hacer un orden al día? ¿Para qué sirve que les anticipe la asamblea? ¿De qué sirve que la gente ya vaya activada?” O sea, todo es muy lógico, pero hay gente que no... Entonces, yo creo que no... pues que no... no se ha debido presentar bien el proyecto. O sea, a ver yo creo que también como llegué en octubre, y a esto me he vinculado más tarde, me habré vinculado en

diciembre y he empezado a tomar el contacto y tal, los primeros pasos yo no sé cómo se han dado y tampoco los he preguntado. O sea, sé cositas, pero no me he informado. Pero yo creo que es algo... sobre todo, algo de los primeros pasos, o sea de...

M – ¿Algo que no se hizo bien en los primeros pasos?

I – Sí, yo creo que sí. Luego es verdad que ahora tampoco porque... bueno, y yo... bueno es verdad que yo ahora estoy siendo un poco diferente, quiero decir, estaba pensando “como yo también voy ahí de eyyy... de tontita, y, además también, soy un poco insegura, pues igual no transmito oye la seriedad que esto tiene”. Por otro lado, pienso “joder, estoy mucho más segura que hace cuatro meses con Lucía. Bueno, tampoco estoy súper insegura, al contrario y tal”... Intentando pensar también durante, ahora en estos meses, qué estamos haciendo mal.

Entrevista a Inés 18 (08.03.2011)

Como se observa en los anteriores fragmentos, Inés identifica que uno de los principales problemas que está habiendo en el PFAD es la falta de implicación de algunos de los profesores. Como documentaremos a continuación, en ningún momento Inés responsabiliza a los propios profesores de su falta de compromiso con el PFAD, sino que intenta buscar las causas en la interacción con determinados elementos de su contexto, lo que es coherente con un modelo de asesoramiento educacional-constructivo.

Tal y como se veía en el anterior fragmento, Inés atribuye las causas, en parte, a cuestiones relacionadas con la puesta en marcha del proyecto el curso anterior, así como al modo en que éste se ha presentado a los profesores. Es interesante de este fragmento no solo el hecho de que atribuye las causas a factores ajenos a su control, sino que además hace explícito que los problemas no se deben a su propio desempeño. Vemos que para des-responsabilizarse utiliza el recurso de representar un diálogo entre dos posiciones del yo. En concreto, se distancia de una actitud de inseguridad y de alguien que no transmite seriedad al proyecto, señalando que esa era la posición que adoptaba meses atrás. En cambio, se presenta en este momento y en esta comunidad de práctica como alguien con mayor seguridad y, por tanto, no reconoce que su actitud ante los profesores pueda ser una de las causas de su falta de implicación con el Proyecto.

Al continuar reflexionando sobre esta cuestión, identifica a algunas de las orientadoras como otro de los factores que están contribuyendo a las dificultades que están teniendo lugar en el PFAD.

I - A ver... es que yo creo que... está quedando como una cosa aislada, sobre todo, lo están centralizando mucho en mí, como si fuera una cosa mía. Las coordinadoras yo creo que no lo están transmitiendo...

M – ¿Las coordinadoras quiénes son?

I – Aurora y Esther. Yo sí que hablé con ellas y ellas tienen sus reuniones con tutores, pues de que... yo no tengo ningún problema y me encanta ir tutor por tutor, pero me parece que

lo más interesante es que ellas como coordinadoras lo hagan en esas reuniones, ¿no? Y es mucho más efectivo, o sea... Entonces, por ejemplo, Esther, que es la del primer ciclo, lo está haciendo bastante, y Aurora no está haciendo casi nada. Entonces, por ejemplo, este profe de Educación Física de 4º [de la ESO], dice que de Aurora recibe súper poca información, que tal... Entonces yo creo que no se está haciendo de manera organizada... o sea, se ha centralizado en mí, porque yo he dicho “sí, sí, claro”, además es mi Trabajo de Fin de Máster y me interesa que salga bien. Y si tengo que hacer el trabajo de siete personas, pues lo hago para que salga bien, y para no quemar el cartucho de este año de este proyecto, pero no se está... yo creo que los profes no lo ven como algo consolidado en el cole, en el que está todo el mundo... por lo menos... sí que desde la dirección, la comisión, tal, tal están todos... convencidos y todo el mundo sabe cómo funciona, pero hay mucho desconocimiento también. Mucho es “Pregúntaselo a Inés”. Y yo digo “Bueno, esto no es tan difícil. Se lo tienen que saber ellos”. “Pregúntaselo a Inés”. Yo por mí encantada, pero no creo que sea la manera.

Entrevista a Inés 18 (08.03.2011)

En la anterior transcripción vemos que Inés responsabiliza de los problemas del PFAD, en parte, a algunas orientadoras del Departamento de Orientación, señalando que delegan mucho en ella y que no transmiten la información sobre el Proyecto a los tutores en las reuniones que tienen regularmente con ellos. En términos identitarios, resultan destacables dos cuestiones. Por un lado, vemos que la resistencia de Inés a centralizar la información y a realizar la tarea de las otras orientadoras no se debe a que no acepte colocarse en una posición de asesora, ni a que no sepa hacerlo. En cambio, su negativa se debe a que considera que no es la mejor manera de proceder. Por otro lado, aunque relacionado con lo anterior, podemos observar que en este momento de su trayectoria Inés distingue entre aquello que a ella le gustaría hacer –centralizar la información e ir interviniendo individualmente con los profesores- y lo que es bueno para el centro y para el desarrollo del proyecto –utilizar los canales de comunicación previstos-. Ante este dilema, afirma que se deberían priorizar las actuaciones que benefician al centro, frente a aquellas que la reconfortan a ella individualmente, lo que contrasta fuertemente con la posición que adoptaba meses atrás en 4ºA de Primaria -en la entrevista 11-, tal y como hemos desarrollado en el capítulo 5.

Al continuar reflexionando sobre esta cuestión, si bien sigue haciendo referencia a la importancia de que haya intervenciones estructurales con los profesores, Inés se muestra con agencia ante esta problemática. En concreto, comenta que está propiciando espacios para hablar con los docentes y conocer su punto de vista sobre el Proyecto, como recurso para “reengancharles”. Mediante la narración de este evento en la entrevista, Inés consigue posicionarse como un tipo concreto de asesora que establece una relación de colaboración con los docentes.

M – ¿Entonces, qué crees que hay que hacer ante esto? ante una situación como ésta, con profes que no están comprometidos, que no se están enterando de lo que pasa ¿qué hay que hacer distinto?

I – (Silencio) O sea, yo detecto esa situación. Lo que estoy intentando hacer porque creo que... o sea, lo que estoy intentando hacer es intentar tener más momentos con ellos y hablando, intentando como ver ellos qué opinan de todo esto y reengancharlos... pero es uno a uno.

M – ¿Y lo estás consiguiendo?

I – Sí, con alguno sí, pero... pero no solo reengancharles, sino que... hay algunos que están entendiendo otras cosas diferentes, que pueden ser interesantes, pero... pero no es lo que se plantea. [...] Eso, que estoy como intentándoles enganchar uno a uno, creo que hay cosas que se pueden hacer mejor, o sea, creo que se tiene que hacer desde... pues desde el departamento de orientación, y la comisión de participación, creo que se tiene que hacer más desde arr, no sé si es jerárquico, pero se tiene que hacer desde arriba, y que ellos vayan y tal. Porque yo al final soy un apéndice que estoy aquí y...

M – Que eres un apéndice...

I – Pues eso, no me tienen como persona de referencia ni de confianza. O sea, tengo muy buena relación y fenomenal, tal, tal, tal, pero nunca seré como una persona que trabaja aquí, de confianza. Entonces, quizás que se haya encargado esta de prácticas de esto, es como que en el fondo están mandando un mensaje de “bueno, no debe ser tan, tan, tan importante como para que se encarguen directamente los coordinadores y no sé quién” ¿sabes? Entonces, yo creo, yo creo que hay que actuar más a nivel de... o sea, organizativo. [...]

M – Entonces, si te entiendo, en términos generales crees que no está funcionando todo lo bien que se esperaba...

I – Sí, sí

M – ¿Crees que es, principalmente, por falta de compromiso por parte de los tutores?

I – Bueno, y de orientación... o sea, por falta de compromiso de las personas implicadas.

M – Vale ¿No crees que sea por un tema de los chavales?

I – No, no.

Entrevista a Inés 18 (08.03.2011)

Como vemos en la anterior transcripción, solo al final de la entrevista, y después de hablar extensamente sobre las diversas causas de los problemas que hay en el PFAD, Inés señala que su posición de alumna de prácticas también puede estar contribuyendo a la falta de compromiso del profesorado con el Proyecto. Cabe destacar que la responsabilidad que se atribuye no tiene que ver con cuestiones que estén bajo su control –por ejemplo, con su seguridad, conocimiento experto o actuaciones-, sino más bien con algo que no puede modificar –su condición de alumna de prácticas-.

Cuando estamos terminando de hablar de este tema, Inés hace referencia a una última cuestión que está dificultando el desarrollo del PFAD: la ausencia de reuniones entre ella y los miembros de la comisión de participación.

I - Como tal la comisión de participación -bueno, yo me voy a incluir, pero no estoy- pero nunca nos hemos reunido. O sea, son Vero, Ana y Sergio. Yo hablo con los tres, pero en momentos, o sea, cuando los pillo, pero nunca nos hemos reunido.

M - ¿Has intentado tú buscar un momento de reunión?

I - De reunirnos, no

M - ¿Por?

I - Pues... no lo sé. Quizás, lo he visto como tan difícil, que es que ni lo he intentado, ni lo...

M - ¿Tú crees que podría ser útil?

I - Sí, yo creo que me ha marcado un pelín (ríe) muy triste, eh, pero mi experiencia con el intento de reunir a Lucía con Bea (ríe) de verlo tan fácil y tan obvio y ver que no lo he conseguido, es como "Joder". [...] O sea, como que... no sé, me da cosa, me da cosa... Entonces, prefiero ir yo como uno a uno "Oye, hemos pensado... oye, me he estado reuniendo con Ana y hemos pensado esto... ¿qué te parece?", "Ah, Pues sí"

M - Ya. (Inaudible).

I - Sí, pero es un horror. Es triplicar las cosas, pero bueno.

M - Sobre todo porque tú ahora estás haciendo esto, pero ¿crees que Teresa, por ejemplo, un orientador, alguien que tiene...?

I - Claro, no... no es real esto. No se lo puede permitir

M - ¿Y aunque se lo pudiera permitir por tiempos, crees que es recomendable que la orientadora haga eso?

I - Hombre, la manera no, desde luego. [...]

M - No se ha hecho, no os habéis reunido, pero, en principio, no es por una falta de compromiso de la gente.

I - Nadie lo ha propuesto, eh, tampoco. No es que se haya propuesto y digan "Buf, es que no encuentro el momento", no, es que tampoco lo hemos propuesto ninguno. Igual si lo propongo yo... oye, pues igual es mucho más... igual sale adelante... Sí, compromiso hay, otra cosa es que... tampoco se ve como prioritario, porque es verdad que yo tampoco creo que es prioritario. Comparado con otras cosas que ellos tienen... esto es menos prioritario. Entonces, no sé. No sé.

Entrevista 18 (08.03.2011)

Queremos destacar dos cuestiones en relación con las reuniones entre Inés y los docentes. Por un lado, resulta interesante que la propia Inés haga explícito que las experiencias que tuvo en otra

comunidad de práctica -en 4ºA- están teniendo efecto sobre las actuaciones que desempeña posteriormente en ésta. Este es un ejemplo que nos permite ilustrar con claridad el modo en que las distintas comunidades de práctica en las que participa un profesional se ponen en relación y se afectan mutuamente. Complementariamente, y en relación con el rigor metodológico, el hecho de que Inés haga explícito en la entrevista esta relación entre comunidades de práctica nos permite triangular y, por tanto, añadir criterios de calidad a nuestra interpretación acerca del efecto que tuvo su experiencia en 4ºA sobre su trayectoria en otras comunidades de práctica.

Por otro lado, este es otro de los aspectos que Inés identifica como mejorables en su práctica profesional en el PFAD. Como vemos en los anteriores fragmentos, Inés comenta que el modo en que se está comunicando con los miembros de la comisión de participación -individualmente, en lugar de en reuniones- no es el adecuado, y se distancia en este sentido tanto de Teresa como de su modelo de identidad. En otras palabras, se define a sí misma mediante la diferenciación respecto a un modelo de orientador al que admira, reconociendo que es un aspecto de su práctica profesional que debería mejorar.

Por todo lo explicado en este epígrafe, esta fase de la trayectoria de identificación de Inés en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados comienza –según nuestros análisis- propiciada por dos incidentes que llevan a Inés a, por un lado, replantearse algunos aspectos de su propia práctica en el Proyecto y, por el otro, a modificar su relación respecto a otras integrantes del Departamento de Orientación. Estos incidentes ponen las condiciones para que a partir de este momento tenga lugar un cambio en los significados sobre sí misma como profesional y en los posicionamientos que adopta ante otros profesionales. Como hemos visto, durante este período Inés sigue presentándose como parte del Departamento de Orientación y como buena asesora, aunque identifica algunos aspectos concretos de su práctica que son mejorables, entre los que señala su falta de legitimidad para convocar reuniones. A diferencia de lo que sucedía hasta ahora, en esta fase Inés comienza a reconocer problemas en el desarrollo del PFAD, pero estos son principalmente atribuidos a cuestiones ajenas a sí misma, des-responsabilizándose de los mismos. Una de las principales causas a las que atribuye estos problemas es la actuación de dos orientadoras, respecto a las cuales se empieza a distanciar en esta fase y cuyo trabajo juzga en el contexto de las entrevistas.

Como veremos en la siguiente fase de su trayectoria, este distanciamiento respecto a otros miembros del Departamento de Orientación se acrecienta progresivamente, hasta el punto en el que llega a adoptar una clara asimetría respecto a algunas orientadoras.

Fase 3: No soy una orientadora reflexiva, soy "jefa de orientadoras" y me hiper-responsabilizo de los problemas

El comienzo de esta nueva fase de la trayectoria de identificación de Inés en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados podríamos identificarlo, según nuestra interpretación de los datos, en el día en que asiste al VII Seminario de Reflexión sobre el Prácticum. Como explicaremos más adelante, se trata de un incidente crítico a partir de cual Inés comienza a utilizar un nuevo significado acerca de su profesión para juzgar su propia práctica profesional en el tiempo que resta de su trabajo en el centro.

Esta fase de su trayectoria se caracteriza principalmente por tres aspectos interrelacionados, tal y como iremos desarrollando y documentando en las siguientes páginas. El primero de ellos es que durante este período Inés no se considera una profesional reflexiva y hace continuamente referencia a esta carencia en su práctica profesional en el PFAD. La segunda cuestión está relacionada con el hecho de que durante este tiempo se hiper-responsabiliza de los problemas que tienen lugar en el PFAD, en lugar de des-responsabilizarse de los mismos, como sucedía en la anterior fase. Por último, en este período advertimos un significativo cambio en el posicionamiento que adopta respecto a otras orientadoras del Departamento de Orientación, hasta el punto de posicionarse como “jefa de orientadoras” en su relación con Aurora y Esther.

Algunas de las mencionadas características de esta fase de su trayectoria de identificación en el PFAD están propiciadas por el VII Seminario de Reflexión sobre el Prácticum, incidente que tiene una influencia importante sobre el modo en que vincula los significados de su modelo de identidad con los que se atribuye a sí misma en esta comunidad de práctica, tal y como hemos adelantado en el capítulo 4. Los efectos del VII Seminario sobre la trayectoria de Inés los inferimos a partir de nuestra interpretación de los datos, pero también a partir de las declaraciones de la propia orientadora. En este sentido, al triangular las distintas fuentes de información, podemos afirmar que las cuestiones que nosotras interpretamos como relevantes para su identidad profesional son reconocidas por la propia orientadora novel como aspectos que le han llamado la atención durante el transcurso del Seminario.

En concreto, las alumnas y profesoras del Seminario dedican parte del mismo a hablar sobre un tema que es especialmente relevante en términos identitarios: la importancia y necesidad de “pararse a pensar” y reflexionar sobre su propia práctica profesional. Como veremos a continuación, este comentario surge a partir de una intervención de Inés cuando están acordando que en el próximo Seminario sea ella quien presente su Trabajo de Fin de Máster ante sus compañeras y profesoras.

I – Bueno, el 18 prometo cumplir

C – Cuando puedas ¿no?

I – No, si me viene muy bien, o sea, tengo que... tengo que pararme y... y mirar. Yo hago en paralelo como... el desarrollo y la evaluación, o sea necesito hacer el ejercicio de pararme y “mira qué estás haciendo, coloca qué estás haciendo, regístralo todo” porque hay cosas que... “sí, me voy a acordar” y no. Y por qué lo estoy haciendo, o sea, que bueno, que me viene bien tener una fecha muy cercana porque me obliga

C – ¿Y cuando no tengas esto en tu profesión qué vas a hacer?

I – Pensar en vosotras, sí (ríe)

Alumnas – [Hablan todas a la vez]

C – Es que claro, cuando uno tiene estructuras que le obligan a hacer eso

I – (inaudible, hablan alumnas a la vez) Te dejas llevar, sí

C – Es que es lo que estudiábamos [en el Máster] de Schön. Si es que online se puede tener un nivel de reflexión. El otro, es un nivel que exige, me parecía a mí, las palabras que usa Inés, pararse, registrar, tomar distancia.

J – Claro, pero si tú te has parado, has tomado distancia y has visto lo útil que te es, es más probable que lo vuelvas a hacer a que si simplemente has estudiado que es bueno...

C – Claro, eso seguro. Lo que quiero decir es que aquí hay una pata que os ayuda.

J – El seminario tiene que seguir eternamente (ríe)

C – No, pero en la profesión no hay seminarios de estos. En la profesión lo que hay, en su caso, son escrituras que te obligan, que te obligan, que te meten en la pauta. Porque si no es que te come la acción [...] Yo creo que eso es de las cosas más importantes de lo que dice Schön. O sea, todos los niveles aportan, pero la reflexión sobre la acción es muy importante. Entonces, pautarse, tener disciplina, obligarse a escribir, tener que contárselo a otro, tener que contrastarlo con otro, que te graben... tener el requisito fuera, o sea, las restricciones fuera, porque si no... O sea, que no ya para el prácticum, sino (inaudible, hablan a la vez). Eso es estructura, eso es organización, eso es casos de reflexión, reuniones de ciclo, reuniones de departamento (silencio) ¿Vosotros tenéis también cosas de esas, no Tamara?

VII Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (27.04.2011)

Como vemos, Claudia -una de las profesoras del Seminario- señala la importancia de que los orientadores reflexionen sobre su propia acción, poniendo énfasis en el papel mediador que cumplen determinadas herramientas para facilitar esa reflexión, tales como escribir, hablar con otro, participar en reuniones, observar grabaciones. Mediante esta intervención, la profesora propone a las alumnas un significado concreto para definir a un buen orientador (reflexivo), hace explícito que éste es coherente con el modelo de identidad que se defiende en el Máster y lo legitima haciendo referencia a un conjunto de conceptos acuñados por un teórico de la educación -Donald Schön-. Consideramos que este es un buen ejemplo con el que podemos ilustrar el modo en que se interaniman voces de distinto nivel de generalidad: una voz particular -Claudia-, la de un modelo local de identidad -del Máster-, y la de un modelo socio-histórico de identidad -conjunto de autores que beben de las

propuestas de Schön-. Así, en este VII Seminario se define a un buen orientador como aquel que reflexiona sobre su propia práctica, y se hace explícito el conjunto de voces que legitiman este modo de caracterizar a un buen profesional. Por último, cabe destacar que Claudia comenta que reconoce en las palabras de Inés este conjunto de voces.

Se trata de un significado que Claudia ofrece a las alumnas del Seminario para identificar a un buen orientador y que, como veremos en lo que resta de capítulo, tiene un efecto importante sobre la trayectoria de Inés en los siguientes meses de trabajo en el colegio. En concreto, en un primer momento Inés utilizará este significado para analizar su propia práctica y, en consecuencia, para señalar aquello que ella no es, diferenciándose de este aspecto del modelo de identidad. Más adelante, como veremos en la última fase de su trayectoria, seguirá utilizando este significado, pero como modo de definirse a sí misma en lo que respecta a su trabajo en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. Cabe recordar, como vimos en el capítulo 4, que este significado acerca de la profesión ya estaba presente en el modelo de identidad de Inés, pero no es hasta este incidente crítico cuando lo empieza a utilizarse para definirse a sí misma como asesora.

Al seguir hablando sobre la necesidad de reflexionar sobre la propia acción, Claudia hace referencia a un tema que, como ya hemos explicado en otros sitios, tiene fuerte presencia en la trayectoria de identificación de Inés: la importancia de las reuniones. Claudia identifica las reuniones entre profesionales como un espacio privilegiado para la reflexión conjunta sobre la propia práctica y, por tanto, incide en la necesidad de propiciarlas, reivindicarlas y mantenerlas.

C – Claro, hay que hacer cinco comidas al día. “Bueno, un día me voy de excursión, no como”. No pasa nada ¿pero se puede no comer?

L – No

C – Pues esto es lo mismo. Hasta que no nos convenzamos de que es tan estructural, tan vertebrador y tan disciplinado como que si quitas el escenario, la actividad, no hay manera. O sea, que la actividad por sí misma, el horario por sí mismo no garantiza nada, porque si lo que haces es irrelevante y es estúpido, no vale para nada, la gente se quema y dice “mira, yo a esta hora podría estar trabajando”. Pero si funcionan bien... es disciplina pura, disciplina en el sentido de caja, de organización horaria, de caja horaria. “Es que hay reunión” eso te obliga

J – Y también cómo se piense esa reunión

C – No, no, por supuesto. Pero es que si no hay hueco (hablan a la vez) no, no, pero esto es muy importante. Porque, claro, las otras actividades como sí hay que hacerlas antes, pero las que no están en caja de actividad... ¿Puedo no comer? no ¿verdad? Pues esto tampoco. Levanta otra cosa, pero esto no. Porque no cabe en los horarios, o porque la gente no le presta atención

VII Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (27.04.2011)

Como decíamos anteriormente, esta fase de su trayectoria puede definirse por tres características, la primera de las cuales es la presentación del yo como una profesional que no es reflexiva. A este respecto cabe aclarar una cuestión en relación con el modo en que usamos este significado. En otros momentos de la trayectoria de Inés en las distintas comunidades de práctica hemos hecho referencia a la reflexión sobre la práctica, pero en otros sentidos. Por ejemplo, hemos documentado situaciones en las que define a un buen orientador como aquel que “propicia que los docentes reflexionen sobre su propia práctica”, y otras en las que reflexiona sobre su práctica profesional o sobre la de otras personas, para atribuir determinados significados. Lo que distingue esas situaciones de esta fase que estamos describiendo es que en este caso “la reflexión sobre la práctica” es el significado concreto mediante el cual se define a sí misma como profesional. En este sentido, no estamos diciendo que esta sea la primera ocasión a lo largo de su trayectoria en la cual Inés reflexiona sobre su práctica o facilita que otros lo hagan; en cambio, estamos afirmando que es la primera vez que utiliza este significado como un modo de definirse a sí misma como asesora.

Aclarada esta cuestión, como estábamos diciendo, durante esta fase Inés se apropia del significado negociado en el Seminario –ser un orientador reflexivo– para juzgar y caracterizar su propia práctica. En concreto, durante este período lo utiliza para presentarse como una profesional que no es reflexiva, que le cuesta pararse a pensar sobre sus propias actuaciones. Como veremos a continuación, justamente al acabar el Seminario, comenta que no tiene disciplina para reflexionar y no lo hace bien, aunque se muestra con agencia para cambiarlo, en la medida en la que cree que depende de ella propiciar esos momentos de reflexión sobre la propia práctica.

M – Vale. ¿Hay algo que crees que te sirvió [del Seminario] para ti, en concreto para tu práctica? [...]

I – No, o sea, un poco enfatizar la idea de “joder, que tengo que pararme más, pararme y pensar, pararme y pensar, pararme y pensar”. [...]

M – Por ejemplo, esta cosa que os comentó al final Claudia de “fijaos que esto pasa, ¿hay esos espacios de reflexión sobre la acción?”, ¿no? cuando tú dijiste “claro, así tengo la presión y me pongo a pensar en esto”, y Claudia dijo “ya, pero esto es muy preocupante ¿y cuando no estemos nosotros...?” ¿Qué te hace pensar eso, ese comentario?

I – Sí, pues justo pensaba, además ella utilizaba la palabra “disciplina”, que es una palabra que yo le tengo como rechazo, pero que es un rechazo muy infantil, porque es que en realidad es muy necesario y justo pensaba “Efectivamente, si me... o sea, me tengo que organizar yo de manera... o sea... mi vida, y mi día a día, y mis cosas, de manera que eso mismo me esté también obligando a pensar”. Entonces, bueno, yo pensaba en el día a día en cole, la única manera... estaba pensando en las orientadoras, las únicas maneras que tienen... bueno, que yo veo, obligatoriamente de pensar, son las reuniones.

M – Entre ellas, las del departamento

I – Sí. Que fue también cuando salió el tema de “¿se están manteniendo las reuniones?” “No, tal”. Entonces, me hizo pensar, efectivamente, que a mí me está comiendo la práctica y eso que tengo el seminario y te tengo a ti, que siempre me hace tomar conciencia de “oye, Inés, que estás aquí, piensa, piensa, piensa. ¿Por qué haces lo que haces? ¿Por qué piensas lo que piensas?”. (Reímos)

M – Ahh...

I – Pero no te voy a tener más.

M – Bueno, si quieres, yo te acompaño.

I – Toda mi vida.

M – Toda la vida. (Reímos) [...]

I – Y eso, me hizo pensar que efectivamente, o sea, pues que es muy importante y que no hay muchas estructuras claras, o sea, que me tengo que crear yo mismas las mías. Entonces, pues pensaba en horarios, en reuniones, en cosas, y... porque diarios de aprendizaje...

M – ¿Pero dices para profes o para ti?

I – Digo en concreto para mí. Para...

M – ¿Y en qué sentido lo de horarios?

I – Pues establecerme, no, o sea, pensaba pues por las tardes, pues fijarme un poco las tardes de... normalmente cuando llego, necesito como descansar 5 minutos, pero luego estoy como súper activa, y tengo la cabeza como trtrtrtrtrtrtr, recordando un montón de cosas y yo creo que no aprovecho como esos momentos. Entonces, igual me podía reservar justo la hora de después para decir “coloca todo”. No sé. Pero es que creo que soy muy poco disciplinada, entonces bueno.

M – Eso dices, por ejemplo, ¿para ahora, para lo que queda de tiempo o para tu futuro, para tu futura práctica profesional?

I – O sea, lo digo para ahora mismo, porque me está pasando, pero, bueno, yo creo que cuando tenga mi... mi práctica profesional real, tendré que hacer cosas de este estilo también. Y... hombre, tener mi cuaderno pues también, quizás. Pero el cuaderno, empecé escribiendo todos los días, ahora ya lo voy dejando... También creo que es diferente la función que tiene al principio... o sea, me está cambiando, no creo que sea solo por dejadez, sino porque estoy apuntando, o sea, estoy haciendo otro tipo de cosas y... bueno, no sé, pero sí, que me tengo que crear yo a mí misma obligaciones. Porque, efectivamente, si no...

Entrevista a Inés 24 (27.04.2011)

En el anterior fragmento podemos observar claramente el modo en que Inés ventriloquiza la voz de Claudia como recurso mediante el cual juzgar su propia práctica profesional. Esta ventrilocución la podemos inferir basándonos tanto en los significados sobre un buen orientador a los que hace referencia, como en la reproducción de expresiones que ha utilizado la profesora (“me está comiendo la práctica”, “soy muy poco disciplinada”). Como vemos, Inés utiliza los significados asociados a un

orientador reflexivo como modo de identificarse a partir de la diferenciación respecto a ese aspecto de su modelo de identidad; en otras palabras, se define a sí misma en su trabajo en el PFAD presentándose como una orientadora que no dedica espacios a reflexionar sobre su propia práctica y, por tanto, señalando este aspecto de su práctica como algo que desea mejorar en el futuro.

Como veremos en los siguientes fragmentos, este modo de caracterizarse como una profesional poco reflexiva se mantiene a lo largo del período de tiempo que dura esta fase. Una semana después del Seminario, Inés sigue haciendo referencia a que parte de los problemas que está habiendo en el desarrollo del PFAD se debe a que ella no se ha “parado a pensar”, a reflexionar sobre las cosas que iban pasando y a planificar mejor. Aunque más adelante haremos referencia a la importancia de esto en términos de la atribución causal de los problemas con los que se encuentra, aquí queremos destacar el modo en que la voz de Claudia sigue estando presente durante su trayectoria, como recurso a través del cual analizar y juzgar su propia práctica profesional.

I - Probablemente si me hubiera parado mucho más a pensar y a recrearme en el desarrollo, hubiera dicho “bueno, vale, también habría que tener en cuenta esto, esto y lo otro”. Pero... o sea, que no tenía yo la sensación de “me estoy lanzando”, sino que tenía la sensación de, “ah, pues bien, bien”. Y es en el desarrollo en el que digo, y sobre todo al final, cuando ya estoy con la mirada esta de evaluación, digo “Ay, madre mía, y esto lo tenía que haber hecho antes, y esto tal”. [...]

M – Claro, mi pregunta es ¿Tú crees que a ti realmente te faltó pensar?, ¿crees que era eso lo que te faltaba, dedicarle tiempo para pensarlo y planificarlo? ¿O crees que se aprende un poco con la práctica: hasta que no veo los problemas, no se pueden imaginar?

I – O sea, un poco de las dos cosas. Yo creo que sí que se puede parar más a pensar, y se puede planificar más. Estoy convencida de que si yo me... si yo me siento antes y pienso “Bueno, es un proyecto, que es nuevo y ya han tenido ciertas experiencias de fracaso, habrá que cambiar, habrá que hacer también que se sientan bien, habrá como que fidelizarles, como tal, seguro que yo habría pensado algo de cómo reforzarles, de cómo tal.” No lo habría pensado tanto, pero seguro que habría caído y son cosas que he caído durante el proceso, o sea, que yo sí que creo que sí se puede pensar más, pero hay cosas que hasta que no te surgen, no te das cuenta. Y luego hay veces que te han surgido y no te estás dando ni cuenta de que te está pasando eso. Sobre todo, si vas un poco por libre, que es lo que me está pasando. Si fuéramos un equipo, si igual no se da cuenta uno, igual se da cuenta el otro...

Entrevista a Inés 25 (03.05.2011)

La siguiente entrevista que hago a Inés es después del VIII Seminario de Reflexión sobre el Prácticum. Este seminario, como argumentaremos más adelante, también supone un punto de inflexión en la trayectoria de identificación de Inés en el PFAD. Lo que queremos destacar en este momento es el hecho de que, a partir de lo que sucede en el Seminario, Inés se reafirma en el

posicionamiento característico de esta fase, señalando que no ha sido una profesional reflexiva durante el desarrollo del Proyecto y que ello pudo haber provocado muchos de los problemas que ha ido encontrando.

Como veremos en los siguientes fragmentos, en un momento de la entrevista Inés me comenta que ahora advierte algo que ha hecho mal: asumir que dando por escrito a los delegados y a los tutores sus funciones, éstos aprenderían a desempeñarlas. Lo que queremos destacar del siguiente fragmento es que Inés comenta que esto no le generó conflicto ni antes de hacerlo, ni cuando lo estaba llevando a cabo, ni después de haberlo hecho, por lo que se presenta como una profesional que no es reflexiva en el contexto del PFAD y que no se ha parado a analizar su propia práctica. En cambio, señala que se dio cuenta de la inadecuación de su práctica el día previo a la entrevista, al tener que preparar la presentación de su Trabajo de Fin de Máster para el Seminario y durante el transcurso del propio Seminario.

M – Que llevas 25 años...

I – Pues 25 años actuando de otro modo, entonces, como que....yo creo que la inercia y el no obligarme a pararme a pensar... pues estos seminarios me obligan a parar a pensar.

M – Ya, pero en el Máster sí que te paraste a pensar sobre esto.

I – Claro, pero en la práctica, nadie me ha obligado a parar a pensar y yo no tenía la fuerza para decir “para y piensa”. Pensaba ¿no? probablemente, estaba pensando, pero.... no... no lo suficientemente bien. [...]

M – En el Máster esto te lo dijeron, si no me equivoco, mil veces: “porque a la gente le cuentas las cosas, no las va a aprender”. Entonces ¿por qué... por qué si ya te habían dicho eso, ahora...? quiero decir, ¿no te chirrió o no pasó nada para que se te ocurriera esto de darles un papel y contarles ahí...si ya te habían contado a ti en la teoría que...?

I – Ah, ¿si yo misma no entré como en conflicto con “ésta no es la manera”?

M – Claro, a eso me refería.

I – La verdad es que no.

M – Vale ¿Y entraste en qué momento?

I – ¿En conflicto? Yo creo que... un poquito ayer haciendo el Power Point y hoy, no antes. Yo creo (Ríe)

M – Vale. Entonces, si te entiendo bien, no fue por el hecho de que no estuviera funcionando en la práctica, quiero decir, no entraste en conflicto ni antes de hacer el diseño, porque dices “yo tengo teorías y esto no cuadra con mi teoría o con lo que me han contado,” tampoco te chirrió en el momento en el que lo estabas haciendo, lo estabas entregando, ¿pero te chirría ahora, ayer, por...?

I – O sea, yo creo que me he quedado... durante estos meses, o sea, no he sabido separar muy bien el “evalúa pero interviene”. Yo creo que me he quedado con la sensación de “pues esto

está saliendo más o menos, pero esto no está saliendo más o menos". Entonces, me he quedado mucho en el plano este de "no está saliendo", pero no me he parado a analizar. Yo creo que me he parado a analizar mucho más a los profes, a las orientadoras y a los tutores que por qué no están aprendiendo ciertas habilidades o estrategias. Entonces, cuando me he tenido que poner a escribir que, porque yo soy la que lo va a evaluar, me he tenido que poner a escribir y pues me he dicho, anoche, pues dije "Ay, esto tiene un tufillo, o sea, esto es como un poco... (silencio) esto es un poco cutre, en el sentido de no sé argumentar muchas cosas". Y, entonces, hoy, y hoy ya me ha chirriado del todo, pero no me había chirriado hasta ahora. Lo reconozco.

Entrevista a Inés 26 (25.05.2011)

Al seguir hablando sobre esta cuestión en la entrevista, Inés identifica distintos elementos que han facilitado la reflexión sobre su propia práctica, tales como el Trabajo de Fin de Máster, los comentarios de las profesoras del Seminario, o la elaboración del Power Point. A este respecto, consideramos que es interesante el modo en que -al igual que lo hacía Claudia semanas atrás- Inés reconoce el papel que cumplen estas herramientas semióticas al facilitar determinados procesos intrapsicológicos.

M – Vale. ¿Y alguien te lo hizo pensar esto, alguien te comentó algo, o cuando lo estabas contando...?

I – Mmm.... Pues no me acuerdo, no lo sé. O sea, como tal, como tal, como tal, yo creo que no. O sea, se ha hablado de "¿Había alguna intención de formar a los delegados?" Se ha hablado de eso, pero no se ha hablado de... y yo sí que he dicho... había como una intención en el aire de "Sí, además, y no les podemos exigir que ya sepan ser delegados, porque van a aprender", pero luego en realidad me estoy dando cuenta de que no hemos hecho muchas cosas para que....

M – Para que aprendan

I – Para que aprendan. Entonces, pero vamos, esa parte de la conversación la estaban llevando Claudia e Iciar, con lo cual... o sea, no me lo han dicho, pero son las que han evocado, provocado eso...ese pensamiento

M – Vale. ¿Y crees que si no estuvieran estos espacios de seminario, no te hubieses parado a pensar esto? Porque dices, si te entiendo bien, "esto me paré a pensarlo ayer cuando tenía que explicar, cuando tenía que pensar cómo contarle".

I – (Silencio) Eh... Quizás sí, pero porque tengo la misión de "tengo que hacer un Trabajo Fin de Máster y tengo que argumentar las cosas" o sea, tengo una consigna y porque para el cole tengo que hacer la evaluación y tal. Pero si yo fuera una orientadora normal y no tuviera que hacer una evaluación, incluso probablemente solo teniendo que hacer la memoria, no lo sé si con eso hubiera bastado para... para pensar de manera más rigurosa. No lo sé.

M – ¿Crees que hay que hacer algo ante eso?

I – Hombre, sí, claro, pero no lo sé muy bien. Como la obligación de “párate y piensa”, no sé muy bien cómo se hace esa obligación. (Ríe) Yo supongo que... la única manera que se me ocurre es como obligándote a tener que escribir las cosas... o sea, como un diario de aprendizaje. Pero por mis experiencias, siempre los empiezo y luego llega un momento en que los voy dejando. [...] Entonces, yo creo que... pues eso, tengo que... porque realmente creo que es lo que sirve, por supuesto el que tenga... una persona que te está haciendo preguntas, que está guiando, que te está provocando, también, pero si no la tengo, pues el escribir me sirve y lo sé. Entonces, me obligaría... O sea, de hecho yo con las prácticas lo he intentado y lo he cumplido bastante, hacer un diario de aprendizaje, pero bueno, por la experiencia es verdad que lo voy... lo dejo más al final.

Entrevista a Inés 26 (25.05.2011)

En esta misma línea, en el siguiente fragmento vemos que Inés considera que durante su trabajo en el PFAD no se ha parado a reflexionar sobre su práctica ni a ser suficientemente analítica. Señala que esta falta de reflexión es una de las causas de no haber realizado un mejor trabajo, tanto en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados como en el conjunto de las actividades que ha desempeñado en el colegio. Cuando le pregunto cómo se podría haber propiciado que se diera cuenta de este error antes, hace referencia a la necesidad de que la obliguen a justificar y argumentar sus actuaciones, para lo cual propone un conjunto de prácticas discursivas, tales como que le hagan preguntas, escribir un diario, o reunirse con otros profesionales.

I – Sí, o sea, mal en el sentido de decir “joder, te han criticado un montón para bien, ¿no? pero joder...”. Sí... no sé. (Se ríe)

M – ¿Y tú no tienes esa sensación?

I – No. (Silencio) O sea, a ver, me siento bien, por un lado, me siento con pena, de decir “joder, ¿por qué me he dado cuenta de las cosas tan tarde? y podría haber hecho un trabajo mejor”. No solo la exposición de hoy, que también la podría haber hecho mejor, si no todo mi trabajo en el cole lo podría haber hecho mejor, si hubiera caído, si hubiera pensado en todo esto antes. Entonces, me da un poquito de pena, de decir “joder”

M – ¿En relación, en concreto a... a lo de los alumnos delegados?, ¿o en general crees que tu trabajo habría sido mejor?

I – Pues estaba pensando en relación a los alumnos delegados pero supongo que... supongo que en relación a todo. Porque, claro, esto que... pues lo mismo, ¿por qué no...? o sea, otros temas... o sea, como otros frentes que tengo abiertos, pues seguro que lo mismo también, “joder, ¿y esto por qué no está funcionando?” Y que no me quede en el “¿por qué no está funcionando?”. A ver, que no creo que me haya quedado solo en “no funciona”. Yo creo que

sí que... que sí que tengo capacidad de análisis más o menos sí, pero bueno, que siempre se puede analizar más, a la vista está. No sé... pero sobre todo en relación a este tema.

M – Vale.

I – O sea, que yo creo que me he dejado llevar por la inercia de “Ajusta, tal, venga, haz tal, tal, tal” y me he parado muy poco a decir “a ver, y esto ¿por qué lo estás haciendo?”. Y es verdad que luego hay muchas cosas de las que hago que tienen una coherencia detrás y que probablemente es una coherencia muy lógica y... tengo unas teorías muy, muy lógicas, probablemente, pero... pero no las explico, pero soy consciente de ellas, son implícitas. (Ríe) Pero, pero bueno. O sea, me he quedado un poco triste.

M – ¿Te quedas un poco triste?

I – Me quedo un poco triste, un poco, pero un poco.

M – ¿En qué sentido?

I – Pues eso, decir “Joder, casi en junio, tengo que darme cuenta de esto en junio, acabo ya mis prácticas y ya no va a ser lo mismo, porque, aunque, o sea, hubiese sido mucho mejor... yo qué sé, unos meses antes, y tener unos meses en el cole, para verlo en la realidad y comprobarlo”.

M – ¿Y cómo se podría haber hecho eso?, ¿cómo se podría haber hecho que tú te dieras cuenta de esto unos meses antes?

I – Yo creo que... o sea, yo creo que el ejercicio es como “justifica por qué haces lo que haces” y.... entonces en el...

[...]

M – ¿Qué tendría que haber pasado para que tú te dieras cuenta de esto dos meses antes? Me estabas diciendo “Justificarme constantemente qué es lo que..., que por qué hago las cosas”.

I – Yo es que creo que por desgracia si no, hasta que no (ríe) se me pida la consigna de... “explica y justifica lo que estás haciendo en concreto con los alumnos delegados”, o sea, si hace dos meses me hubiesen hecho igual en el departamento, me hubiera dicho probablemente Teresa o Andrés, o Gema, porque con Aurora y Esther presiento que no me hubiera exigido tanto a mí misma (ríe). Si me hubieran dicho “hacemos una reunión para ver cómo va esto y analizamos los puntos débiles y para ver qué está pasando”, yo creo que igual hubiera llegado ahí. Pero no se ha hecho, y no es cuestión de culparles a ellos, porque yo estaba tranquila conmigo misma, pero... no sé. Yo creo que es lo... o sea, es lo único, la necesidad de tener que justificar algo. Si no, es más cómoda la vida sin justificaciones (ríe).

Entrevista a Inés 26 (25.05.2011)

Como hemos visto en las últimas páginas, una de las principales características de esta fase es que Inés se presenta como una profesional que no reflexiona suficientemente sobre su propia práctica. Como hemos argumentado, este es un significado que es tomado del VII Seminario, en el que Claudia propone a las alumnas un modelo de identidad del orientador caracterizado por ser reflexivo.

En ese mismo Seminario, la profesora hace también referencia a la importancia de que los orientadores propicien y participen en reuniones con otros profesionales, como uno de los recursos a través de los cuales garantizar esa reflexión sobre la propia práctica. Inés se apropia de este otro significado sobre el orientador y en esta fase comienza a identificar la falta de reuniones como algo problemático para el desarrollo del PFAD.

Tal y como se verá en el siguiente fragmento, Inés vincula explícitamente este problema con lo que se ha comentado en el VII Seminario, lo que nos permite triangular las fuentes de información y aumentar la validez de nuestra interpretación de que este Seminario constituye un incidente crítico sobre su trayectoria, en lo que respecta a la importancia de las reuniones como recurso para mejorar la práctica profesional.

I - Yo creo que hay también hay poco compromiso de ciertas personas.

M – ¿De profes o de gente que...?

I – Bueno, de ambos. Me estaba refiriendo a coordinadores, tal, tal, pero de todos. Tampoco lo hemos ayudado, tampoco hemos estipulado “vamos a reunirnos”, las reuniones donde hemos tratado esto han sido reuniones del departamento de orientación, pero no...

M – Donde se toca el tema.

I – Claro, pero no... pero no ha habido espacios...

M – Que se dediquen exclusivamente a esto.

I – Sí. Entonces, como hay cien... pues un poco también yo creo que lo que se ha hablado en el seminario el otro día. Si no ponemos un horario de una reunión, hay otras tantísimas urgencias que al final se va en apagar el fuego y aquí hay millones de fuegos sin apagar, entonces...

Entrevista a Inés 25 (03.05.2011)

Hasta ahora, hemos aportado evidencias que nos permiten documentar la primera característica de esta fase de la trayectoria de identificación de Inés en el PFAD: no se considera una asesora suficientemente reflexiva. La segunda de las características a la que hacíamos referencia es la hiper-responsabilización de Inés ante los problemas que tienen lugar durante el desarrollo del proyecto, como desarrollaremos en las siguientes páginas.

Si retomamos la trayectoria de Inés en lo que respecta a esta cuestión, vemos que durante el inicio de su participación en esta comunidad de práctica la orientadora novel no detectaba muchos problemas en la puesta en marcha del PFAD. Conforme avanza el proyecto, comienza a identificar problemas que están teniendo lugar, pero se des-responsabiliza de los mismos. Así, como argumentábamos previamente, en la anterior fase Inés señalaba que las principales responsables eran otras dos orientadoras del Departamento o bien factores ajenos a su control. En esta fase, como ilustraremos a

continuación, Inés se atribuye fundamentalmente a sí misma las causas de los problemas con los que se encuentra en el Proyecto, hasta el punto de híper-responsabilizarse de los mismos.

Según nuestra interpretación, esta híper-responsabilización está estrechamente relacionada con la importancia que el VII Seminario puso en la reflexividad como atributo de un buen orientador. En este sentido, la apropiación de Inés de esta voz la lleva a reflexionar en mayor medida sobre su propia práctica, a centrar sus análisis en su propio desempeño y, en consecuencia, a presentarse como responsable de las situaciones que tienen lugar en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados.

Asimismo, consideramos que este fenómeno está íntimamente vinculado a la progresiva centralidad de la participación de Inés en esta comunidad de práctica. De este modo, y como podemos ver en los siguientes fragmentos, durante esta fase Inés se posiciona continuamente como la principal encargada del desarrollo del proyecto (“se me está descontrolando”), y hace referencia en distintas ocasiones a la falta de compromiso de otras personas.

I – Y... entonces bueno, estoy un poco ahora mismo como en fase de descontrol, de... se me está descontrolando... Entonces, bueno, pues eso. [...]

M – ¿Y por qué crees que está habiendo este problema?

I – Hombre, yo creo que no... no ha habido un súper *planning* previo...

M – ¿Por tu parte?

I – Por mi parte, no lo ha habido. O sea, el proyecto está totalmente abierto, entonces, yo sí que he tenido reuniones con Andrés, eh... íbamos haciendo como pasitos, ideas generales y pasitos, pero no súper sistemático de “venga, vamos a planificar todo el proyecto”. No lo hemos. Entonces, yo lo he ido planificando, pero improvisadamente, o sea, en el sentido de “bueno, ahora viene bien hacer esto. Apunto que lo he hecho, pero no...”. Entonces, claro, mmm... ésos son errores que probablemente me los podría haber evitado. [...] Entonces, bueno, esto son cosas que yo creo que las debería... o sea, las voy pensando, pero yo creo que... me he metido en el proyecto y... y claro me falta una fase de... previa, de planificación.

M – ¿Algo más que puede generar estos problemas de...?

I – Hombre, también porque creo que..., o sea, prácticamente la única que está tirando soy yo. Sergio ahora está tirando más, pero... pero poquito y la comisión de convivencia muy poquito, al principio más y ahora menos. Entonces, eh... yo creo que está tirando poquito. Y, por un lado, es una pena, porque ya hay como cierta conciencia entre los profes y yo creo que sí empiezan a verle virtudes y no dicen “¡qué coñazo es esto!”. Pero... bueno, o sea, yo creo que las personas encargadas están tirando poco, los profes sí que se están fortaleciendo y sí que tengo profes que me vienen “Y oye, hemos pensado que, oye queremos hacer...” Muy pocos, pero, oye, antes era ninguno, o sea que bien. Entonces, bueno, o sea, que no todo es culpa mía. Yo creo que también hay poco compromiso de ciertas personas.

M – ¿De profes o de gente que...?

I – Bueno, de ambos. Me estaba refiriendo a coordinadores, tal, tal, pero de todos.

Entrevista a Inés 25 (03.05.2011)

Como vemos en el anterior fragmento, Inés se presenta como la persona que más se está encargando del desarrollo del PFAD y hace explícito que otras personas responsables no están suficientemente comprometidas como ella. A pesar de que en un momento declara que “no todo es culpa mía”, la mayor parte de las atribuciones causales que hace ante los problemas que tienen lugar son hacia sí misma. A este respecto, resulta interesante que si bien en la anterior fase de su trayectoria señalaba que parte de los problemas se debían a la falta de planificación por parte de otras personas y en momentos previos a su incorporación al proyecto, en esta fase pone el énfasis en su propia falta de planificación y previsión de las dificultades con las que podría encontrarse en el transcurso del PFAD.

A este respecto, más adelante en la entrevista vuelvo a hacer referencia a este tema, haciendo una pregunta que va en dos direcciones. Por un lado, le pido que reflexione sobre la relación entre el conocimiento teórico y la práctica profesional, en lo que respecta a la necesidad de hacer una buena planificación de la puesta en marcha de un proyecto. Por otro lado, intento señalar a Andrés como uno de los posibles responsables de los problemas que están teniendo lugar, sugiriéndole que ambos no planificaron suficientemente antes de empezar con el proyecto.

M – Una pregunta: el tema este de la planificación, que si te entiendo bien, dices “yo creo que no tenía, no he planificado la actividad completa, no todo, tal y por eso estamos tomando decisiones sobre la marcha, y como que no hay una planificación”. ¿Tú esto lo sabías en el plano teórico la importancia de planificación, de tener tal?

I – Sí

M - ¿Y por qué crees que no... que no lo hicisteis al principio? Con Andrés, porque lo hiciste con Andrés todo el tema de convivencia

I – Sí, sí, sí, él me va acompañando. Mmmm... Pues no lo sé, porque Andrés sí que es muy de planificar. (Silencio) Eh... Y tampoco creo que haya asumido que yo he hecho una planificación porque en ningún momento él me ha preguntado “A ver, enséñame y en papel la planificación que has hecho” o sea que... Pues no lo sé, o sea, yo sí que tengo la sensación aún de que necesito mucha más práctica y estar ahí debatiendo conmigo misma de “a ver, Inés, deberías hacer, deberías hacer”, hasta que lo interiorice y lo adquiera realmente, pues a mí yo creo que no lo he hecho porque... pues eso, me he dejado llevar. Pero que Andrés no me lo haya pedido, pues es verdad que ahora me llama la atención, porque sí que él todo lo hace por escrito, todo lo...piensa en... bueno, no es que piense en pasos y, o sea, súper minucioso, de fases muy calculadas, pero... pero más de lo que hemos calculado esto, sí, desde luego. Entonces, bueno, pues no lo sé. No lo he pensado nunca. Igual que esto me está

pasando con otras cosas ¿no? que aunque teóricamente sí sé que son importantes, y luego llego aquí y hasta se me olvida, o sea que...

M – Vale. Entonces, la planificación que simplemente no se te ocurrió, que fue pasando y ahora sí que ves la...

I – Sí. Hombre, es verdad que yo pensaba que estaba más planificada, o sea, no es que pensaba que estaba más planificada, pero no pensé que era tan necesario eh... dividir en fases, en pasos, en personas, como lo estoy viendo ahora. O sea, sí, cuando me metí en el proyecto, pensé que... o sea, había como grandes fases, muy grandes, y dije “ah, pues ya está, pues fenomenal, y ahora pues a llevarlo a la práctica”. Probablemente si me hubiera parado mucho más a pensar y a recrearme en el desarrollo, hubiera dicho “bueno, vale, también habría que tener en cuenta esto, esto y lo otro”. Pero... o sea, que no tenía yo la sensación de “me estoy lanzando”, sino que tenía la sensación de, “ah, pues bien, bien”. Y es en el desarrollo en el que digo, y sobre todo al final cuando ya estoy con la mirada esta de evaluación, digo “Ay, madre mía, y esto lo tenía que haber hecho antes, y esto tal”. Entonces, bueno, por otro lado, digo “Bueno, no pasa nada... plan de mejora de toda la vida para el año que viene”. Digo “joder, casi tener una persona dedicada solo para esto, o sea, que ha sido como mi súper objetivo de las prácticas desde hace unos meses aquí y que tenga estos errores, pues es un poco... error...”

Entrevista a Inés 25 (03.05.2011)

Resulta interesante, como se observa en el anterior fragmento, que Inés no responsabiliza a su tutor de los problemas que están sucediendo en el PFAD, a pesar de que yo se lo propongo como hipótesis. En cambio, vuelve a centrar la reflexión sobre su propia práctica indicando que las problemáticas se deben a su falta de rigor, a que se “ha dejado llevar”, a olvidar lo que en la teoría es importante, a cometer errores y a no “pararse a pensar”. Vemos, una vez más, el modo en que sigue estando presente durante esta fase la voz de las profesoras del Seminario en lo que respecta a la importancia de la reflexión sobre la propia práctica, en la medida en la que la ventriloquiza para identificar esta carencia propia –la falta de reflexión– como la causante de los problemas con los que se está encontrando en el PFAD.

Semanas más tarde, Inés narra en una entrevista una conversación con su tutor en la que ella se presentaba ante él como responsable de los problemas del PFAD, en concreto, en lo que respecta a su falta de capacidad para desempeñar dos papeles simultáneamente –implementación y evaluación del proyecto–. Vemos, por tanto, que esta posición de asesora que se híper-responsabiliza no solo la adopta en el contexto de las entrevistas, sino también ante otros profesionales.

I - Y luego le dije “Yo creo, Andrés, un poco pensando en mi desempeño, que yo creo que no he sabido estos dos roles, no he sabido llevarlos bien”.

M – ¿Qué dos roles?

I – O sea, el de implementar y desarrollar ahí a tope y ser apoyo, y luego evaluar no los he sabido hacer bien, porque también me notaba que los registros iniciales eran como súper rigurosos y los finales son más de “bah, me acuerdo, bah, me acuerdo”, y no... Y... igual que hay cosas en las que he mejorado, hay otras en las que me he ido relajando, entonces, eso, no he sido rigurosa todo lo que debía. Cuando se lo he dicho, yo creo que se quedó un poco preocupado. Entonces, me dijo “bueno, habrá que hacer una reflexión sobre si se puede mantener dos papeles a la vez o el tema de si tiene que ser un evaluador externo, porque si no, si te mojas mucho, tal...”. Porque claro, yo le decía “Me he mojado tanto... que fenomenal, me ha permitido entenderlo mucho mejor, por qué está pasando lo que está pasando, creo que lo entiendo mucho mejor, pero.... pero bueno, a veces pienso si estoy un poco sesgada, no lo sé”. Y luego sobre todo, pues eso, que me he relajado en recoger información... pues eso, con menos rigurosidad y... y no sé.

Entrevista a Inés 26 (25.05.2011)

Como vemos, se presenta como responsable de no haber podido desempeñar correctamente ambas funciones y de haber sido poco rigurosa en la recogida de información. Al narrarlo, Inés señala que Andrés mantiene la posición en la que ella se coloca, haciendo ver que su tutor acepta su responsabilidad y se preocupa por ello.

Por otra parte, como ya documentamos anteriormente, en esta entrevista comenta un problema que hubo en el PFAD relacionado con un documento que Inés elaboró para los tutores –explicándoles sus funciones como profesores acompañantes en las asambleas de delegados- y que no les sirvió. Como ya señalamos anteriormente, Inés explica que no fue hasta el momento de elaborar la presentación para el VIII Seminario de Reflexión sobre el Prácticum cuando tomó conciencia de la dificultad de provocar cambios en la práctica docente solamente transmitiendo por escrito a los tutores cuáles son sus funciones. Como explicamos en su momento, Inés ventriloquiza la voz del Seminario para señalar que este error se debe a que en su momento no se detuvo a pensar, a reflexionar sobre su propia práctica. Lo que queremos destacar en este momento, relacionado con la hiper-responsabilización característica de esta etapa, es el hecho de que para explicar este problema atribuye la mayor parte de las causas a su propio desempeño, en lugar de colocar el origen en factores ajenos a su control. En concreto, para responsabilizarse hace referencia a su propia ingenuidad sobre cómo producir cambios en la práctica docente, a sus “ideas arraigadas”, y a su falta de planificación, como vemos en los siguientes fragmentos.

I - Se asume que el profe va a saber casi sin dificultad pues cambiar el rol de tutor a profesor acompañante. Entonces, se asume y por si no se asume, pues a mí me pidieron y yo hice un documentito de “cuáles son las cualidades del profesor acompañante y no del tutor”. Y entonces, ya por decirlas se supone que ya las saben, ¿no?

M – ¿Pero tú cuando lo hiciste, por ejemplo, pensabas esto? Quiero decir ¿no pensabas que por decir las no iba a valer?

I – No, yo pensaba que iba a valer. Cuando yo lo escribí, dije “pues ya está”. [...] O sea, con eso en realidad yo creo que pensaba que con eso bastaba, que con entenderlo...

M – Que con que te lo cuenten... ¿Y esto en el Máster te dijeron alguna vez (ríe) que porque cuentas las cosas...?

I – Me han dicho que es así, ¿no? (Reímos) [...]

M – Mi pregunta es: si a ti en el Máster te habían dicho “la gente no cambia por el hecho de que le cuentes cómo tiene que ser, no aprende porque le cuentes” ¿por qué tú les contaste?

I – Porque... tengo unas ideas muy arraigadas. (Ríe) Son resistentes al cambio. [...] Pues... yo creo que estoy tan acostumbrada, aunque luego en el Máster se me ha presentado esto, y lo he debatido conmigo misma, he dicho “joder, pues es verdad, estoy de acuerdo” en el fondo yo creo que llevo, tengo veinticinco años de experiencia de lo otro y es que me... [...] Entonces, ahora, me estoy yendo como a la parte ya más de... de organizar, pues claro, si es que si no lo hemos planificado, intuitivamente no lo íbamos a hacer... no ha salido. No sé.

Entrevista a Inés 26 (25.05.2011)

La última de las características que hemos identificado en este momento de su trayectoria está relacionada con el tipo de posicionamiento que adopta Inés respecto al resto de miembros del Departamento de Orientación, en concreto, respecto a Aurora y Esther, las dos orientadoras de Secundaria vinculadas con el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados.

Si retomamos toda la evolución que ha experimentado Inés en su relación con estas dos orientadoras en esta comunidad de práctica, podemos afirmar que si bien comenzó adoptando una relación de colaboración y simetría, conforme pasaron los meses fue progresivamente juzgando su trabajo –en el contexto de las entrevistas- señalándolas como las responsables de algunos de los problemas que estaban teniendo lugar. En esta fase de su trayectoria de identificación en el PFAD observamos un cambio significativo, en la medida en la que se posiciona como “jefa de orientadoras”²⁷ en este contexto, no solo juzgando el trabajo de las otras dos orientadoras, sino también indicándoles qué deben hacer, y reconociendo que las propias asesoras adoptan una posición de subordinación ante Inés. En otras palabras, en esta fase de su trayectoria Inés adopta un posicionamiento asimétrico respecto a Aurora y Esther tanto en los eventos narrativos, como en los propios eventos narrados.

²⁷ Durante el proceso de triangulación con los participantes, Inés me hizo saber que no se sentía identificada con la expresión “jefa de orientadoras”, debido a que era una actitud muy específica de esta comunidad de práctica y a que considera que no se estaba comportando como una buena jefa. Sin embargo, sí reconoce que la posición que adoptaba ante Aurora y Esther era claramente asimétrica, que se sentía con mayor competencia que ellas y que no valoraba sus opiniones. Teniendo en cuenta sus argumentos, hemos optado por mantener la expresión, pero poniéndola entre comillas.

Esta presentación del yo como “jefa de orientadoras” se mantiene hasta el final de su participación en el PFAD. Por lo tanto, aunque lo desarrollaremos con detalle en esta fase, incluiremos a continuación datos que nos permiten ilustrar el modo en que Inés continúa adoptando este posicionamiento también en la última etapa de su trayectoria de identificación en esta comunidad de práctica.

Antes de comenzar a aportar evidencias sobre estos resultados, queremos destacar algunas cuestiones relevantes. Por un lado, a diferencia de lo que sucedía hasta este momento, a partir de esta fase Inés no solo se posiciona como “jefa de orientadora” en el contexto de las entrevistas, sino también en muchos otros contextos y ante diversos profesionales. Este hecho nos permite afirmar que se trata de un significado sobre sí misma que Inés reivindica ante distintas audiencias -tales como el Seminario, las reuniones de Departamento, el Trabajo de Fin de Máster, sus tutores, o la memoria del Proyecto- y que es reconocido y legitimado por las mismas.

Por otro lado, vemos que el principal mecanismo que Inés utiliza para adoptar este posicionamiento ante Aurora y Esther es la diferenciación. En concreto, veremos en las próximas páginas que el modo en que Inés se define a sí misma como profesional en el PFAD es haciendo explícitos los distintos significados con los que caracteriza su propio trabajo y el de las asesoras, por una parte, y señalando la asimetría que ejerce respecto a ellas, por otra parte.

Por último, podremos observar el modo en que Inés ventriloquiza a Teresa como recurso mediante el cual adoptar este posicionamiento de asimetría respecto a Aurora y Esther. En este sentido, veremos cómo Inés se asimila fuertemente a Teresa, atribuyéndose a sí misma los mismos significados con los que caracteriza la relación de su tutora con el resto de orientadoras. En otras palabras, Inés presenta como análogas la relación que Teresa tiene con Aurora y Esther, y la que ella misma establece con estas dos orientadoras.

Como expondremos en los siguientes fragmentos, al hablar de la importancia de que sean las orientadoras quienes informen a los tutores sobre el PFAD, no solo afirma que no hacen correctamente esta tarea -este tipo de juicios ya los hacía en la anterior fase- sino que también se posiciona asimétricamente ante ellas. Esto lo hace, por ejemplo, señalando que debería informarlas e involucrarlas más, asumiendo que el nivel de compromiso de las orientadoras puede depender -en parte- de la actuación de Inés.

I – Pero, ¿sabes? también es que creo que yo no tengo que ir profe a profe, o sea, debería utilizar la... la estructura que ya hay creada ¿no? de coordinadoras, o sea las coordinadoras se reúnen con los tutores todas las semanas, entonces...

M – Que son coordinadoras de...

I – O sea, Aurora y Esther, de Secundaria, y Perla, de Bachiller. Y... entonces, bueno, yo es que creo que las estoy informando igual que a los profes y creo que tengo que informarlas de manera diferente, informarlas e involucrarlas, de “Bueno, aprovechemos que ya tenemos

estas reuniones para...” o sea, pues eso, porque yo contra (ríe) yo contra veinte profes es un poco inalcanzable, pero ellas en reuniones con tutores es mucho más fácil, ¿no? No solo por facilidad, sino porque es que da la sensación de que están dejando mucho el proyecto como “bueno, ya se está encargando Inés y después Sergio”, y claro, eso no es.

Entrevista a Inés 25 (03.05.2011)

Como se puede observar en la anterior transcripción, al narrar lo que debería decir a las orientadoras, Inés asume su responsabilidad ante la falta de compromiso de Aurora y Esther y se muestra con agencia para solucionar esta situación, utilizando un tipo de voz que le permite articular una posición que es muy similar a las que suele adoptar Teresa –sin imponer, haciendo una sugerencia y conjugando en primera persona del plural-. Además, tal y como sigue describiendo la situación, Inés hace referencia al reconocimiento que recibe por parte de las asesoras, quienes la identifican como la principal responsable del PFAD, lo que contribuye a la adopción de un posicionamiento asimétrico ante ellas en esta comunidad de práctica.

Semanas más tarde, vemos que no solo describe el modo en que se dirigiría a las orientadoras desde este posicionamiento asimétrico, sino que narra las conversaciones que de hecho tuvo con ellas y que reflejan la adopción de una posición de “jefa de orientadoras”.

I – Bueno, entonces, o sea que, pues que aunque veo que objetivamente, o sea supuestamente sí que está metido dentro del plan de acción tutorial, pues no está metido. Entonces, están improvisando “a ver cuándo buscamos un hueco”. En primer ciclo menos, de hecho ha sido fácil buscar hueco. Segundo ciclo de Secundaria y Bachiller, o sea (ríe) es que era como una batalla, yo...

M – Pero ¿tú tenías, tú fuiste buscando hueco?

I – Sí, o sea, intenté primero, además, dije bueno, en la segunda junta, o sea, en la segunda tanda, tuve yo mucho más contacto con los tutores que, que con, que con Aurora y con Esther, supongo que porque pensaba que ellas no lo iban a saber. Entonces supongo que en la tercera, no supongo no, en la tercera, dije “Bueno, Inés, a ver, no seas prepotente y además, suelta, suelta control. No puede depender de ti. Ni tampoco podría depender de Sergio, o sea, se supone que...yo estoy en la orientación.” Entonces, pues hablé con ellas de “Oye, id diciéndolo a vuestros tutores, porque la tercera asamblea y tal”. “Ah, sí, sí, sí” Y ese “sí, sí, sí” entonces Esther más o menos lo resolvió. Aurora no. Entonces yo llevo ocho, lo tengo apuntado “reunión de Aurora con tutores”, a ver si me puedo meter, a ver si. Entonces, no... No.... Pues sobre todo Aurora no lo ha recogido, no

Entrevista a Inés 27 (06.06.2011)

Como ilustramos con los anteriores fragmentos, hemos encontrado indicadores de distinto tipo que nos permiten afirmar esta posición de asimetría que adopta Inés respecto a Aurora y Esther. Por un

lado, Inés se presenta como una profesional que es consciente de que tiene que ir progresivamente traspasando el control a Aurora y Esther, en lo que respecta a la información que deben hacer llegar a los tutores sobre el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. Este es un tipo de voz que Inés reconoce en Teresa y de la que progresivamente se va apropiando la orientadora novel. Por otro lado, hace explícito que anteriormente no cedió el control a las orientadoras por falta de confianza en su capacidad para desarrollar correctamente esta tarea, mediante lo cual se coloca en una posición de clara asimetría. Al narrarlo, se muestra como una profesional reflexiva que –mediante el recurso de dialogar consigo misma– hace explícito que no debe ser prepotente y que debe aprender a delegar en otras personas. Por último, vemos que Inés utiliza expresiones que indican una posición de subordinación por parte de las orientadoras (“Esther más o menos lo resolvió”, “Aurora no lo ha recogido”). Nos basamos en estos indicadores para caracterizar la relación de Inés con las orientadoras como una en la que la orientadora novel asume una posición de superioridad.

Una vez que justifica su decisión de ceder el control a las otras dos orientadoras, narra el modo en que interactuó con ellas para comunicarles lo que debían hacer: informar a los tutores para que ellos hagan un buen acompañamiento a los alumnos delegados durante la tercera asamblea. Como se puede observar en los siguientes fragmentos, Inés se muestra con legitimidad para indicar a las orientadoras lo que deben hacer, aunque lo hace presentándoles opciones para que ellas elijan. Es interesante de esta *small story* el modo en que hace explícita su decepción con Aurora, debido a que confió en que haría lo que Inés le había indicado y a que supuso una pérdida de tiempo.

I – “Entonces para que esto salga bien, o sea, tú se lo tienes que decir a los tutores y que los tutores hablen con sus, porque son sus profesores acompañantes al final, de los delegados. Puedo ir yo, puede ir Sergio, pero en realidad la figura debería ser el tutor. Para que ellos también, pues si ya, puedan hacer un orden del día... teniendo en cuenta este aspecto, se lo digan antes a sus compañeros, ya a las asambleas vienen todos activos y con propuestas”. Y yo pensé que lo íbamos a conseguir, pero no. O sea...

M – ¿Tú esto se lo dijiste a Aurora y a Esther, pero ellas no se lo transmitieron a los tutores?

I – Eh... Esther sí, y de hecho en el primer ciclo no ha ido mal. [...] Entonces, claro, yo ahí he perdido mucho tiempo, porque pensaba que lo iba a hacer Aurora y también confiaba en que lo iba a hacer ella. Y además se lo dije, se lo dije no sé si en persona o en e-mail, “dime si quieres, o sea, podemos respetar esta estructura ¿no? como tú te vas a reunir con los tutores...” [...] Y entonces sí que le dije “Oye, mira, podemos hacer, o sea, hay como dos vías ¿no? O... o yo voy hablando con todos los tutores, tal, lo cual me parece, yo no tengo ningún problema, pero es mucho más costoso y tal. O respetamos la vía que es que tú como orientadora se lo dices, lo comentan, lo habláis entre vosotros y sigue como, pues como el canal que debería seguir”. Y además no solo por, no solo creo que es más eficaz porque no tengo que ir hablando yo uno por uno y contándole la historia, tal, sino porque creo que el

proyecto tiene que cobrar más importancia si viene de parte de la orientadora que de parte de la de prácticas.

Entrevista a Inés 27 (06.06.2011)

El hecho de que Aurora ignore las indicaciones de Inés podría tener una interpretación alternativa; por ejemplo, se podría explicar como una falta de reconocimiento de Inés como alguien con legitimidad para dar órdenes. Sin embargo, disponemos de otros indicadores que nos permiten mantener nuestra interpretación de la información. Por ejemplo, como veremos en los siguientes fragmentos, Inés caracteriza a Aurora como alguien que adopta una posición de inferioridad tanto ante Inés como ante Teresa. En concreto, señala que Aurora se siente con necesidad de demostrar que vale –lo que de por sí implica un posicionamiento asimétrico-. Asimismo, Inés comenta que la actitud de Aurora puede deberse a que se siente invalidada o juzgada por ella, y considera que debería ser capaz de pedirle ayuda a Inés.

I - O sea, no solo por esto tal, sino por cosas con Teresa, con tal, mi sensación es que esta mujer siente que tiene que... o sea, no siente que tiene que, yo siento que ella siente que tiene que demostrar que vale ¿Por qué? Pues porque cuando me ofrezco como ayuda o comento, tal, o sea, como que solo recoge la ayuda en aquellas cosas en las que ella tiene todo el control.

[...]

I - Entonces, mm... no lo sé, digo que es más suyo porque me parece que [Aurora] está ahí en una posición de “tengo que demostrar que... que valgo y puedo con todo” y es que es muy humano no poder con todo. Pero, pero lo suyo sería decir “Oye, mira, ayúdame en esto” o, “hagámoslo juntas” o “Mira, hazlo tú, porque no puedo”. Entonces, no. O sea, por ejemplo, si a mí en un momento me hubiera dicho “Mira, me parece que lo lógico es que yo se lo transmita a los tutores, tal, pero es que no puedo”. Entonces, pues, plan de emergencia, no pasa nada, lo llevo yo, hablo con los tutores y ya está. Pero si es verdad que el año que viene intentamos hacer (inaudible). Pero, por lo menos este año lo sacamos adelante. “Sí, sí, sí”.

[...]

I – Aurora igual, Aurora ya... es en la enésima potencia. Entonces, por eso me da la sensación de que sienten que... que las estoy como... Pues eso, como juzgando... y como invalidando quizás. Yo ahí lo sentí un poco cuando le dije lo de “¿quieres que vaya yo con los tutores o lo hacemos vía...?”, “no, no, vale, no, no, vente”.

Entrevista a Inés 27 (06.06.2011)

Consideramos necesario aclarar una cuestión del anterior análisis. Lo que estamos afirmando es que este es el modo en que Inés se posiciona respecto a Aurora y la manera en que dice ser reconocida por esta orientadora, en el contexto de la entrevista. En ningún caso estamos afirmando que, de

hecho, Aurora se sienta de este modo ante Inés; para poder hacerlo, deberíamos contar con otras fuentes de información, tales como una entrevista a la orientadora en la que le pidiéramos que nos hablara sobre su relación con Inés. Si bien esta información –de la que no disponemos– podría ser interesante, no nos resulta imprescindible para comprender la construcción de la identidad profesional de Inés. En este sentido, nuestro interés no es corroborar en qué medida la manera en que Inés se siente reconocida por otros profesionales se corresponde con el modo en que, de hecho, éstos la reconocen. En cambio, nuestra preocupación es comprender cómo Inés construye significados sobre sí misma, en parte, como consecuencia del modo en que percibe que otros la reconocen y de los posicionamientos que puede establecer con esas personas.

Aclarada esta cuestión, y continuando con la posición de “jefa de orientadoras” que adopta Inés respecto a Aurora y Esther, veremos a continuación el modo en que este posicionamiento es ejercido en contextos diferentes a las entrevistas de investigación, en concreto en los Seminario de Reflexión sobre el Prácticum, en las reuniones del Departamento de Orientación y en la redacción del informe para la memoria del Departamento. En el primero de los casos, como veremos en los siguientes fragmentos, ante las profesoras y compañeras del Seminario Inés hace referencia al papel central que ella ha ido desarrollando dentro del PFAD, al modo en que centraliza el conocimiento e informa a otros profesionales, y al mayor grado de responsabilidad que ha ido adoptando en comparación con el resto de miembros del Departamento.

I – En cuanto a las asambleas, pues también... he llevado la reflexión al departamento. En concreto, o sea, de maneras más informales y otras más formales. Por ejemplo, tras la primera ronda de todas las primeras asambleas, en una de las reuniones del departamento que inicialmente eran todos los martes, de todo el departamento de orientación, pues dijeron “de este tema, Inés, haznos una evaluación de cómo está yendo”, y vamos a reflexionar y vamos a ver cosas que se pueden mejorar para las siguientes asambleas.

[...]

I – Durante el proceso me han acompañado dos personas. Andrés desde el inicio, que es mi tutor académico y va todas las semanas allí. [...] Y... la otra persona es Sergio, un mediador y es miembro de la comisión de convivencia, y es oficialmente la persona encargada de seguir este proyecto. Pero que luego, en realidad, eh... pues... queda un poco mal igual decirlo, pero yo creo que lo he seguido yo más que él. Entonces, ha sido más coordinación de “Oye, Sergio, ¿nos sentamos y te cuento lo que he visto en las asambleas?”

[...]

I – En todo el proceso me he metido de lleno. En principio era como una persona de apoyo y al final, como yo entiendo que tienen muchas tareas, muchas responsabilidades y tal, yo creo que también ha resultado más fácil delegar en mí la responsabilidad de llevar el proyecto. Entonces, yo por un lado encantada, porque también me daba gusto y honor decir “bueno,

voy a demostrar lo que valgo”, pero por otro lado, creo que no ha ayudado mucho.
Entonces, me he metido de lleno.

[...]

I - El colegio lo que me ha pedido es... bueno, aparte de que para mi Trabajo de Fin de Máster, para el cole hacer la evaluación de este proyecto, o sea, de este programa ¿no?. Entonces, que esta evaluación les sirva a ellos para el año que viene hacer ellos un proyecto de mejora establecido con sus fases, etcétera, para la memoria del cole de este año, y... Entonces, igual que durante el proceso éramos varios los encargados, para la evaluación pues soy yo la única encargada ¿no?

VIII Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (25.05.2011)

Asimismo, veremos a continuación que ante la audiencia del Seminario se posiciona como asimétrica en su relación, en concreto, con Aurora y Esther. Ello lo hace con el uso de determinadas expresiones que indican una posición superior (“se me escapan un poco las orientadoras y las coordinadoras, la verdad”), haciendo explícitas las distintas relaciones que han establecido con los docentes, e identificándola –en el caso de Aurora- como la responsable de que un tema no haya salido bien.

I – Mi sensación es que las orientadoras y las coordinadoras de Secundaria, que se supone que tienen que estar muy al día de este proyecto, creo que no lo han vivido tanto como yo porque tampoco han compartido... cafés con los profesores, los profesores tampoco se han desahogado con ellas, ni les han dicho “oye, pues”. O sea, se han mantenido siempre como un poco más en su... en su burbujilla y creo que hay información muy necesaria

[...]

I – Entonces, creo que va a haber que actualizarla, porque quizás salen cosas interesantes. Y porque es una carpeta que no está nada adaptada para determinados alumnos. Este es un tema que ha sido un fracaso. Porque hay una persona encargada [Aurora], pero no se ha encargado. Tengo que decirlo, porque si no reviento.

VIII Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (25.05.2011)

El segundo de los contextos al que hacíamos referencia, y en el que Inés también reivindica su posición como “jefa de orientadoras” en estas fases de su trayectoria de identificación, son las reuniones del Departamento de Orientación. Como podemos observar en el siguiente fragmento, cuando en una reunión le piden a Inés que evalúe cómo se ha desarrollado el Proyecto y que haga sugerencias de mejora para el próximo curso, hace público que determinadas personas [Aurora y Esther, aunque no las nombra] no se han implicado suficientemente y que eso debería cambiar. Además de mostrarse con legitimidad para denunciar esta falta de compromiso ante todo el Departamento, Inés me comenta que Teresa la apoyó, le hizo ver que compartía su valoración acerca del poco compromiso de las orientadoras y que la felicitó por su intervención.

I – Bueno, fue ahí totalmente improvisado y yo sentí ahí como... Teresa fue como muy mamá conmigo, porque luego, cuando... porque estábamos sentadas al lado, cuando... bueno, yo aproveché un poco también porque dije “Mira, no puedo callarme”. Era cuando estaba oyendo, yo sentía, digo “Joder, soy la única aquí que... por ejemplo, 4º de la ESO, no habían fijado las asambleas, me daban largas”. Aurora muchísimo, era como “Por favor”. Y entonces, justo, y entonces yo aproveché y dije “Bueno, yo creo que de vistas al año que viene”, hablamos mucho de vistas al año que viene, digo, “yo creo que, aunque haya una persona encargada, bueno, Sergio, probablemente, va a seguir encargado y tal, conviene también que el departamento esté como muy detrás, tal...” Y bueno, metí ahí la cosita de “pues mandáis un mensaje muy bueno a los compañeros y es una cosa del departamento de orientación, porque yo a veces he sentido que lo percibían como “bueno, esto es la cosa de la de prácticas”, ¿no?” Ésos eran un poco los guiños.

[...]

I - ¡Ah! Pues eso, con lo de que “fue muy mamá” fue porque luego me dio por detrás, por debajo de la mesa Teresa (ríe) como “Muy bien”. [...] Y, entonces, luego nos quedamos un poco hablando de... entonces, ya Teresa decía “mira, quien no quiera escuchar, que no escuche” Porque algunos comentarios yo decía “mira, hay algunas cosas que no salen bien porque creo que no estamos muy convencidos o muy comprometidos con la tarea unos cuantos...” O sea, no lo decía así, pero de algún modo... Y entonces decía “mira, quien no quiera escucharlo, que no lo escuche, pero tal.”

M – ¿Te decía Teresa?

I – Sí. Sí. Porque también era cuando los ánimos estaban un poco caldeados [entre los miembros del departamento de orientación]. Entonces, quedó un poco raro todo.

Entrevista a Inés 29 (10.07.2011)

El tercero de los contextos en el que adopta este posicionamiento asimétrico ante las orientadoras es en la redacción del informe del PFAD para la memoria del Departamento de Orientación. Como vemos en el siguiente fragmento, también en un texto escrito y público Inés adopta ante Aurora una posición desde la cual no solo juzga el desempeño de esta orientadora, sino que también la señala como responsable de determinados problemas, poniéndola “en evidencia”.

I – Entonces está... pues bueno. Entonces, por ejemplo, yo querría haberlo comentado bien, bien, bien, porque se lo mandé [el informe], dije “bueno, dime qué te parece...”

M – ¿A Teresa?

I – A Teresa. Bueno, todos los cambios que consideres, por supuesto, pero además... bueno, y le decía yo “bueno, espero no ser muy cañera, porque he intentado ser sincera pero con mucho respeto”, pero hay cosas que la única explicación que me doy igual es “mira, esta persona no ha hecho esto bien, pues es que lo que tengo que decir”.

M – ¿En el caso de Aurora?

I – Sí. (Ríe) Y...

M – Que conmigo no tiene que ser impersonal. Eso es en el informe. (Reímos)

I – Vale, pues sí. Entonces, claro, hay como... yo estoy “Madre mía, yo no sé qué se va a hacer con este informe, porque... desde luego, o sea, intento ser muy educada y tal, pero joder, la dejo como en evidencia”.

Entrevista a Inés 29 (10.07.2011)

Por todo lo documentado en las últimas páginas, esta fase de su trayectoria de identificación en el PFAD comienza a partir del VII Seminario, en el cual se reivindica un modelo de identidad del orientador que se caracteriza por reflexionar sobre su propia práctica. A partir de este incidente, vemos algunos cambios en la posición que Inés adopta en esta comunidad de práctica, tales como presentarse como una profesional que no es reflexiva, híper-responsabilizarse de los problemas que hay durante el desarrollo del Proyecto y posicionarse como “jefa de orientadoras” ante dos de sus compañeras del Departamento de Orientación.

Como ya hemos adelantado, esta última característica –posicionamiento asimétrico respecto a otras orientadoras– se mantiene hasta el final de su participación en esta comunidad de práctica. Sin embargo, en lo que respecta a los otros dos significados sobre sí misma como profesional, en los últimos meses de su trayectoria encontramos algunos cambios destacables, tal y como desarrollaremos en el siguiente epígrafe.

Fase 4: Soy una asesora más reflexiva, “jefa de orientadoras” y los problemas son multicausales

El comienzo de la última fase de la trayectoria de identificación de Inés en el PFAD está propiciado, según nuestra interpretación de los datos, por dos incidentes críticos: el VIII Seminario de Reflexión sobre el Prácticum y una reunión del Departamento de Orientación en la cual piden que Inés haga una valoración general del Proyecto. A partir de estos dos acontecimientos, observamos algunos cambios en su trayectoria de identificación en el PFAD. Por un lado, en esta última etapa Inés se presenta como una profesional más reflexiva, a diferencia de lo que sucedía en la anterior fase, como ya hemos documentado. Por otro lado, veremos que adopta explicaciones multicausales ante los problemas que identifica en el desarrollo del PFAD, lo que contrasta con la des-responsabilización e híper-responsabilización que caracterizaban las anteriores fases de su trayectoria. En lo que respecta al posicionamiento que adopta ante otros miembros del Departamento de Orientación, como ya explicamos y documentamos en las páginas anteriores, sigue ejerciendo una posición de “jefa de orientadoras” ante Aurora y Esther.

Hemos identificado el **VIII Seminario de Reflexión sobre el Prácticum** como uno de los incidentes que influyen sobre su trayectoria, tanto basándonos en los análisis de las interacciones que en él tienen lugar, como en el análisis de las narraciones que Inés hace del mismo y de los efectos que éste ha tenido. Anteriormente, hemos hecho referencia a este Seminario para señalar que en la entrevista que le hago después reconoce que hasta este momento no había tomado conciencia de algunos errores que había cometido en el PFAD, así como para ilustrar el modo en que ventriloquiza la voz de Claudia, identificando determinadas herramientas semióticas que facilitarían la reflexión sobre su propia práctica. En este momento queremos poner el énfasis en otra cuestión que tiene lugar durante este VIII Seminario y que está relacionada con el reconocimiento que recibe por parte de las profesoras del mismo.

Este Seminario se dedica casi íntegramente a que Inés haga la presentación de su Trabajo de Fin de Máster ante sus compañeras y profesoras. Al hacerlo, se presenta como parte del Departamento de Orientación, se posiciona continuamente como una asesora que estableció una buena relación de colaboración con los docentes, y hace referencia en varias ocasiones a la centralidad de su práctica y al protagonismo que desempeñó durante el desarrollo y evaluación del PFAD. Después de su exposición, como es habitual, las compañeras y profesoras hacen una valoración sobre su presentación. Como podemos ver en los siguientes fragmentos, Claudia hace explícito que Inés ha realizado un trabajo “impresionante”, aunque también indica que debería superar la mera descripción y argumentar un poco más teóricamente sus propuestas. En este sentido, Claudia recuerda que la función del Seminario es justamente ayudarla a reflexionar sobre el trabajo que acaba de presentar y sobre las propuestas de intervención que plantea para el PFAD.

C – Ya pero... creo que voy a intervenir (risas). Yo creo que tenemos que tener claro la función de esta reunión. Es decir que es enterarnos de cómo lo hace, pero sobre todo, proponemos algo que le ayude a pensar si eso es una mejora. [...] Lo que estamos preguntando sea para decir, más que para nosotras entender el programa de convivencia – que puede ser un objetivo, eh, de intercambiar buenas prácticas- a las alturas del seminario y dada la presión que tenéis lo veo en un segundo lugar. Sea para que tú reflexiones... [...] Pero es que no puedes hacer una intervención de este tipo, Inés. Porque, claro, describes, describes, describes, describes, cuentas la experiencia. [...] Porque no te va a caber y porque no es el objetivo del Trabajo de Fin de Máster.

[...]

C – Y a mí esta discusión, esta, de qué es la convivencia, es la que me parece que también tiene que armar esta propuesta, eh. Porque si no es una cosa más descriptiva, aunque todo esto en el fondo está, porque lo que has hecho es impresionante, impresionante ¿no? tanto en el trabajo como en la [...] pero a mí me parece que está todavía, le falta un poquito de armazón teórica. De que no sea el tiempo, el e-mail... Y está, está porque cuando tú justificas

por qué lo propones: No la propuesta, que es como muy descriptiva, sino cuando justificas por qué lo propones, demuestras que tienes clarísimo dónde están los problemas de las cosas. Pero no está conceptualizado. No sé si me explico, Inés. Entonces, creo que hay que dar este salto de “entonces, yo ¿qué pienso?”. Porque seguro que están. Por eso, ahí es donde te digo que las piezas todavía más generales habría que armarlas en otro nivel. Pero no hay ningún problema. Hay un profe de aquí de la Universidad que dice “donde hay jamón, se hace bocadillo” ¿no? Si lo que hubiéramos oído es “oh” aquí no hay nada, ¿de dónde vamos a sacar? Pero lo que has hecho es impresionante. O sea, lo único que hay que hacer, para mí, es ordenar un poquito. Porque está entre lo descriptivo, lo no descriptivo, lo que has hecho, lo que hacen, lo que mejorarías de lo hecho, lo que mejorarías de lo que haces tú. Como poco ordenado. Entonces, ordenar un poquito, pero hay materia para contar... impresionante.

I – Vale. Estoy. Acepto. Compro.

VIII Seminario de Reflexión sobre el Prácticum (25.05.2011)

Como vemos en los anteriores fragmentos, a pesar de reconocer el gran trabajo que ha hecho, Claudia indica a Inés que debe ser más analítica, organizada, reflexiva y explicitar qué piensa ella sobre el Proyecto y las propuestas de mejora que deberían hacerse. En distintas entrevistas que hago a Inés después del Seminario, la propia orientadora novel reconoce que a partir de éste tomó conciencia de la necesidad de ordenar mejor sus propuestas, ser menos descriptiva y más analítica. Asimismo, señala que a partir del Seminario vio necesario reunirse con su tutor académico, para reorganizar juntos los análisis y propuestas de mejora para el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados.

I - Y... entonces, bueno, sí, me ha costado bastante hacerlo porque ha sido como poner orden... a algo que ya ha empezado, entonces, poner orden a algo en mi cabeza, hacer categorías de análisis y... dividir en ámbitos algo que, pues eso, la realidad que está tan mezclada, me ha costado un montón y de hecho era bastante aproximativo lo que he presentado. Y entonces, efectivamente, pues se ha reflejado en lo que... pues lo que es, pues bastante desorganizado. Pues eso, bastante desorganizado. Como que he mezclado algunos niveles de análisis y tal y bueno, ha ido bien, pero... había una parte muy descriptiva. He tardado como una hora, sobre lo cual también me han dicho “no solo tienes que cortar, sino es que puedes, porque hay mucha parte descriptiva, o sea que puedes cortar”.

[...]

M – ¿Y qué te da que pensar todo esto, digo, de cara a seguir haciendo tu trabajo?

I – Pues... o sea, me he agobiado un poco en el sentido de “Dios mío”. De hecho, me han medio sugerido que vaya a septiembre, que no vaya a julio [...] No lo sé. Entonces, bueno, lo que me ha hecho pensar, pues que ni el proyecto estaba tan bien como yo pensaba...

Entrevista a Inés 26 (25.05.2011)

I - Entonces, bueno, estoy pendiente de quedar con Andrés para decirle “Oye, mira, Andrés, mm... porque estoy intentando ponerle orden en mi cabeza a todo esto... porque... y...lo estoy haciendo así ¿Es verdad?”

Entrevista a Inés 27 (06.06.2011)

I - Y... entonces, bueno, después del seminario aquel que expuse yo, me reuní con Andrés y estuve hablando con él. Entonces, recolocamos cosas, hubo algunas cosas un poco de dudas, entonces bueno pues estoy en ese paso.

Entrevista a Inés 28 (23.06.2011)

I - Con lo cual entré un poco en crisis y luego me tranquilicé dije “bueno, es más fácil... más fácil de cara al Trabajo de Fin de Máster, peor para mí, en el sentido de que... o sea pero ¿cómo es posible que me haya replanteado esto en el mes de junio y no en febrero?”

M - ¿Y por qué te lo replanteaste ahora y no en febrero?

I - Pues a raíz de... de tener que ponerme a escribir, o sea, de darle sentido a lo que estaba haciendo, en lugar de... registrar lo que estaba pasando, darle sentido, en este caso con la excusa de tener que presentarlo en el seminario.

Entrevista a Inés 28 (23.06.2011)

Consideramos importante puntualizar en este momento una diferencia sustantiva que identificamos entre este Seminario y el anterior, así como los efectos que ello tiene sobre la trayectoria de identificación de Inés. Como documentamos anteriormente, en el VII Seminario se introduce un significado sobre el modelo de identidad del orientador -la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica- del que Inés se apropia, pero como recurso mediante el cual diferenciarse de un buen orientador y señalar aquello que ella no es -una orientadora reflexiva-. En este VIII Seminario también se vuelve a hacer referencia a este significado, pero en esta ocasión para proponerle a Inés que ella sea más analítica y reflexione más sobre su propia práctica. En otras palabras, siendo el mismo significado el que se reivindica -ser un profesional reflexivo-, en el anterior Seminario se proponía para un “orientador ideal”, en abstracto, mientras que en éste Claudia se lo ofrece a Inés, como modo de mejorar su propia práctica de asesoramiento. Nuestra interpretación es que esta concreción del significado tiene el efecto de propiciar un cambio en la trayectoria de Inés, en la medida en la que se siente interpelada, esto es, debido a que ya no se trata de un significado dirigido a otros -“los orientadores, en general”-, sino a ella en particular, y ante el cual debe responder. Esta interpretación que hacemos de los datos la podemos mantener mediante la triangulación que hemos hecho con el discurso de la propia orientadora novel. Así, como veremos a continuación, semanas después Inés vuelve a hacer referencia a lo que sucedió en el VIII Seminario, indicando que no vio con claridad la importancia de pararse a pensar y reflexionar sobre la propia práctica hasta el momento en el que se habló de su caso en particular en el Seminario.

I - Yo creo que... y mira que en el Máster se hace mucho énfasis, pero no lo tengo muy incorporado aún el pararme, pues eso, el pararme a pensar y comprobar que todo tiene sentido y todo sigue una línea, el famoso “para qué” de Claudia, desde la carrera, pues como tener esa pregunta en la cabeza, yo no la tengo siempre. Entonces yo supongo que esa pregunta en la cabeza no es automática, te tienes que obligar a tenerla o te tienen que obligar, hasta que te obligues tú, te tienen que obligar. Entonces, en mi caso no ha sido así... no ha sido así, pero por otra parte en los seminarios, o sea en los seminarios cuando no se ha hablado directamente de mi trabajo, pero de los otros yo sí que decía “claro, claro, claro, claro”, pero luego hasta que no lo llevo a mi caso, no lo he visto... no lo he visto tan claro como es. ¿Me explico?

M - Sí, sí, vale. ¿Y crees que si tú el año que viene siguieras trabajando en el departamento de orientación, crees que esto podría generar algún cambio en tu manera de... abordar tu trabajo?

I - ¿El darme cuenta de...?

M - El haberte dado cuenta de esto.

I - Hombre, creo que ha traído problemas el haberme dado cuenta tan tarde, con lo cual teniéndolo tan fresco y tan consciente.... pues sí, me voy a obligar a mí misma a intentar siempre decir “vale ¿pero voy bien, voy bien?, ¿pero qué fin hay detrás de todo esto? y ¿qué objetivo se persigue?”. Yo espero seguir auto-preguntándomelo, que no se me olvide auto-preguntármelo, pero ya no sé... [...] O sea yo creo que voy a ser capaz de auto-preguntármelo más, pero no estoy cien por cien segura. Yo creo que necesito un poco más de... o la obligación de tener que escribirlo o la obligación de... pues yo que sé, si se hacen encuentros de orientadores y tal, cosas que me obliguen a...

Entrevista a Inés 28 (23.06.2011)

Como se ve en los anteriores fragmentos, ante el análisis que hace Inés, yo le pregunto cuál es el efecto que cree que tendrá lo que sucedió en el Seminario sobre su futura práctica profesional. Inés hace explícito que a partir de este momento en el que reconoce su falta de análisis y reflexión sobre la propia práctica, hará un esfuerzo por pararse a pensar y por ser más reflexiva. Como documentaremos en las próximas páginas, basándonos en nuestra interpretación de la información, efectivamente reconocemos este cambio en su trayectoria.

El segundo de los incidentes que, según nuestros análisis, marca el comienzo de esta última fase de la trayectoria de identificación de Inés es, como ya adelantamos, **la explicación y valoración que Inés hace del PFAD en una reunión ordinaria del Departamento de Orientación**. Esta reunión tuvo lugar el 7 de junio de 2011, aunque no la relata en el contexto de una entrevista hasta un mes después de la misma, como se ve a continuación.

M - Y cuéntame de... ¿algo más del departamento de orientación o de Teresa o de Andrés? ¿Algo que hayáis hablado, alguna reunión...?

I - Mmmm... (Silencio) No. Ah, bueno, sí, claro. Yo creo que sí, joder, esto es antiguo, yo creo que sí lo hablaría. En una reunión del departamento, eh... se derivó un poco el tema y se terminó hablando de lo del proyecto de los alumnos delegados. Entonces Teresa me dijo, me empezó a preguntar y como que estuve ahí veinte minutos contándoles tal, tal. Yo creo que eso sí que te lo conté

M - No me acuerdo, cuéntame un poquito más

I - Pues esto fue como... yo creo que era habiéndose hecho las terceras asambleas... pero no la tercera junta. Yo creo que era en un momento así

M - Vale.

I - Y, entonces, claro, no sé qué tema había, que... preguntó Gema “¿Y los alumnos qué percepción tienen de esto?” Ah, pues estaría hablando del parte de seguimiento, probablemente. No me acuerdo de qué. Y entonces, ya me dijo “Inés... ¿y esto?” Y entonces dije “Hombre, pues, a ver, de la asamblea, yo estoy viendo tal, tal”. Y entonces ya aproveché... y me dijo “¿Qué tal están saliendo?”. Y entonces, ya aproveché y como que hice un poquito así de valoración de cómo estaba yendo el tema. [...] Yo creo que Vero este año es verdad que ha empezado a rodar, pero que... que vendría bien que hubiera una persona que tuviera mucho la mirada en esto. Que no se quedara entre varios, porque al final no se hace nada y tal. Y también hablamos de... de que se vinculara con la asignatura de Ciudadanía. ¿No te he hablado nada de esto?

M - No.

I - [...] Y digo “Yo creo que esto, no es que se solape, pero tiene mucho sentido con Ciudadanía, y al fin y al cabo como parece que en Ciudadanía se trata mucho así como lo conceptual, (ríe) pues lo procedimental y lo actitudinal igual aquí tendría una vía y tal. Es un espacio muy interesante, vincularlo e incluso proponer al profe que participe en la comisión de convivencia, tal, tal.” Entonces estuve un poco hablando de eso.

Entrevista a Inés 29 (10.07.2011)

Como vemos en los anteriores fragmentos, durante la reunión del Departamento de Orientación, pidieron a Inés que compartiera su valoración sobre el desarrollo del PFAD. Inés se posiciona claramente como asesora ante esta audiencia, dando informaciones, analizando aquellas cuestiones que no están saliendo bien y sugiriendo cambios para el siguiente curso, tales como nombrar a una persona encargada del Proyecto y su vinculación con la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Para hacerlo utiliza el recurso de ventriloquizar voces teóricas (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) para argumentar sus sugerencias. Más adelante en la entrevista le pregunto cómo se sintió al hacer esta valoración, así como su grado de participación y pertenencia al Departamento, como se puede comprobar a continuación.

I - Claro, porque fue como una encerrona, no una encerrona.

M – Que estaba todo el departamento...

I – Sí. No fue “vamos a hablar de esto”, sino que surgió.

M – ¿Tú te sentiste cómoda hablando?

I – Sí. Bueno, un poquito nerviosa, pero... pero bien, bien. Fue como “¡Qué bien, Inés! Puedes tranquilamente hablar” [...]

M – Vale. Vale. ¿Pero tú te sentiste bien, te sentiste cómoda hablando de eso? ¿Crees que entendieron que eras una más en la reunión hablando...?

I – Sí, yo creo que sí.

M – Vale. ¿Crees que al principio de curso te hubieses imaginado así? hablando, participando... incluso tirando pullitas ahí

I – No, no, no. (Ríe) ¡Para nada!

M – ¿Qué crees que pasó en medio para que pudieras hacer esto?

I – ¡Jaarrrrrr. ¡Mucha rabia! (Ríe) Eh... No, jód, es que ha sido casi un curso entero, todos los días ahí. O sea, la relación, pues yo qué sé... yo estoy muy a gusto con ellos y ellos conmigo creo que también, y yo como que me he apropiado mucho de este proyecto y es verdad que... lo guay es que salió bien sin yo haber preparado nada, pero porque en realidad era contar un poco lo que se estaba haciendo. No tenía que... O sea, si lo hubiera preparado, hubiera contado algo también mejor, pero bueno, al fin y al cabo no tenía que inventarme nada, ni justificar ni... entonces, bueno, que... también a principio de curso, por ejemplo, con los delegados, pues al principio era como “es algo que no es mío, me lo tengo que ir apropiando”. Aquí ya lo tengo mucho más apropiado, entonces, más cómoda con el tema, más cómoda con ellos también. Sí, no sé. Y bueno, yo creo que confían un poco más en mí en el sentido de que “bueno, es la de prácticas pero se ha encargado de esto y de este tema, probablemente, es de las que... de las que más sabe, porque es de las que más lo ha seguido”.

Entrevista a Inés 29 (10.07.2011)

Inés comenta que estuvo cómoda haciendo su valoración del PFAD ante el resto de profesionales del Departamento de Orientación, y afirma que se sintió perteneciente al mismo, lo que contrasta con lo que sucedía meses atrás. Asimismo, hace explícito el reconocimiento que sintió en la reunión por parte del resto de miembros del Departamento, quienes la identifican como una igual, como alguien en quien confían y como una de las personas con mayor conocimiento experto sobre el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. Consideramos que este reconocimiento que Inés percibe por parte de los miembros del Departamento de Orientación pone las condiciones para que a partir de este momento adopte la posición de buena orientadora y, en concreto, se presente como una profesional reflexiva.

Por lo tanto, a partir de nuestra interpretación de los datos, proponemos que los dos incidentes críticos descritos –el VIII Seminario y la intervención de Inés en la reunión del Departamento de Orientación– tienen un efecto relevante sobre su trayectoria de identificación en el PFAD. En concreto, consideramos que el énfasis de Claudia sobre la necesidad de que Inés reflexione más sobre su práctica, así como el reconocimiento de sus compañeros del Departamento como alguien con capacidad de valorar el Proyecto, posibilitan que en esta última fase de su trayectoria Inés comience a presentarse como una asesora reflexiva, por un lado, y que haga interpretaciones más complejas sobre los problemas del PFAD, por el otro.

En lo que respecta a su presentación como una **asesora que reflexiona más sobre su propia práctica**, como ya hemos ido documentando, Inés identifica el VIII Seminario como un acontecimiento a partir del cual tomó conciencia de la necesidad de pararse a pensar sobre su propia práctica (“pero ¿cómo es posible que me haya replanteado esto en el mes de junio y no en febrero? [...] Pues a raíz de... de tener que ponerme a escribir, o sea, de darle sentido a lo que estaba haciendo, en lugar de... registrar lo que estaba pasando, darle sentido, en este caso con la excusa de tener que presentarlo en el seminario”). Además, vemos que en esta fase de su trayectoria ya no se presenta como una profesional que no es reflexiva, ni identifica esta carencia como una causa de los problemas que tienen lugar en el PFAD. Asimismo, durante este último período en distintas ocasiones se posiciona como una orientadora que reflexiona sobre su propia práctica. En concreto, en una entrevista cuando le pido que me explique a qué cree que se debe una situación [falta de realización del acta en las asambleas de delegados], ofrece explicaciones de distinto tipo, para concluir haciendo explícito que está en una fase de “preguntarse porqués”.

M - ¿Y por dónde crees que viene ese error? [...]

I - No sé, estoy en esa fase de.... preguntarme porqués.

M - ¿Siempre estuviste en esta fase de preguntarte porqués?, ¿o crees que es una fase nueva?

I - Mmm... (Silencio de 6 segundos) De algún modo siempre (silencio) de algún modo siempre. O sea, siempre porque siempre estaba haciendo un poco reajustes, entonces cuando hacía los reajustes decía “esto me sale mal” e intentaba decir “bueno ¿y por qué me sale mal?”, para poder saber hacia dónde reajustaba.

Entrevista a Inés 28 (23.06.2011)

Cabe destacar del anterior fragmento que a pesar de que ella afirma estar en una fase de “preguntarse porqués”, yo le pregunto en la entrevista si realmente cree que se trata de una fase nueva, esto es, si considera que antes no era tan reflexiva como ahora. Como se comprueba en el anterior fragmento, después de quedarse en silencio, rectifica, indicando que “de algún modo” siempre procuró reflexionar sobre su propia práctica. Esta aparente contradicción se diluye en la siguiente entrevista que hago a Inés, en la cual claramente se posiciona como una orientadora con mayor conciencia de

sus propios errores y más reflexiva sobre su práctica profesional, tanto en esta como en otras comunidades de práctica.

I - Pues no lo sé, yo, quizás no he sido durante el curso... lo suficientemente consciente de... de por qué me estaban saliendo las cosas mal, quiero decir, ahora creo que al finalizar el curso soy más consciente que hace un mes. Hace un mes es hace nada, pero ahora creo que sé más también. Entonces, como que de algún modo, a mí cerrar el curso me ha ayudado más... y... a ver, mi pensamiento va porque no sé si es necesario eh... tener la sensación de tener que cerrar un tema para... valorarlo. O sea, sé que no es necesario pero no sé si es lo que yo he estado haciendo. De algún modo sé que he estado valorando durante, pero probablemente no lo he estado valorando tanto como el final... [...] O sea, desde luego, ahora cerrar me ayuda a... a darle más sentido y por lo menos más fuerza y más... y más peso, pero... o sea que no lo sé. (Ríe)

Entrevista a Inés 29 (10.07.2011)

La segunda de las características que identificamos en esta última fase de su trayectoria está relacionada con el modo en que Inés explica los problemas que tienen lugar en el PFAD. Como hemos ido documentando en las anteriores fases, durante un período de tiempo se des-responsabiliza de los problemas, atribuyéndolos a causas ajenas a su control. Posteriormente, hemos visto que pasó por una etapa en la que se hiper-responsabilizó de los mismos, asimilándose a un modelo de orientadora que reconoce en Teresa y que retoma de voces teóricas del modelo socio-histórico de identidad profesional (Sánchez y García, 2005, como desarrollamos en el capítulo 3). En esta última fase, como veremos a continuación, **hace un análisis más complejo y multicausal para explicar los problemas** con los que se encuentra en el desarrollo del Proyecto.

Por un lado, podemos observar que en distintos momentos de esta fase Inés tematiza la cuestión de las atribuciones causales que realiza ante las dificultades con las que se encuentra.

I - O sea, bueno, caos. Así que....

M - ¿Y por qué crees que está pasando todo esto?

I - Pues mira, yo, está habiendo un poco de todo. O sea, yo, yo creo que Aurora está un poco saturada. Pero... está igual de saturada que el resto. El problema, yo empiezo a pensar que es un poco más interno de Aurora (reímos). Es lo que no debería pensar (risas de las dos). Único factor, multifactorial aquí, no hay sistema ni nada (reímos). Todo esto es ella, porque no es normal. No. O sea, no tanto, pero sí que... yo digo bueno, esto (risas de las dos). Vamos a ver.

Entrevista a Inés 27 (06.06.2011)

En el anterior fragmento, Inés está tematizando esta cuestión, mediante el recurso de la ironía, riéndose de sus propias afirmaciones, haciendo explícito que el análisis que está haciendo no es el que

debería hacer e incorporando determinadas voces del modelo socio-histórico de identidad que señalan la importancia de comprender la naturaleza sistémica de los procesos educativos (Bronfenbrenner, 1979, desarrollado en el capítulo 3). Vemos, por tanto, que se posiciona en la entrevista como alguien que es consciente de sus propias atribuciones causales e ironiza acerca de la simplicidad con la que en ocasiones puede señalar las causas de los problemas.

En esta misma línea, semanas más tarde, cuando dice en una entrevista que está en la fase de “preguntarse los porqués”, le pido que explicité qué respuestas ha ido dando a lo largo de este proceso, mediante lo cual soy yo quien tematiza esta cuestión. A este respecto, Inés reconoce que sus atribuciones causales han ido cambiando, pero siempre han tenido en común la identificación de Aurora y Esther como responsables de gran parte de los problemas. Esta afirmación es coherente con su posicionamiento como “jefa de orientadoras”, que ya hemos documentado ampliamente y que, como hemos explicado, caracteriza también esta última fase de su trayectoria.

M - ¿Y crees que tus respuestas son siempre las mismas al por qué? ¿Crees que vas siempre en la misma dirección?, ¿o dependía de...?

I - Pues en general... supongo que han sido diferentes, pero yo creo que en común han tenido que culpaba mucho a (ríe) la orientación y la coordinación, o sea a la organización, en concreto más a Aurora y Esther. Yo creo que desde el principio he visto como que ahí se estancaba, se paralizaba un poco el proyecto.

Entrevista a Inés 28 (23.06.2011)

Complementariamente a la tematización de las causas a las que atribuye las dificultades en el PFAD, durante esta fase hemos identificado diversas situaciones en las cuales al narrar problemas concretos, Inés ejerce una posición diferente a la que adoptaba hasta este momento. En concreto, reconocemos una voz coherente con un modelo de identidad que analiza con mayor complejidad los problemas y que es capaz de identificar causas de distinta naturaleza, como se puede ilustrar mediante los siguientes fragmentos.

I – No. Tampoco me ha contestado ningún profe (ríe). Y...

M - ¿Y eso por qué crees que es, que no contesten los correos? ¿Por... por el medio o por...?

I – (silencio) Eh...O sea, yo les, yo les he visto en la sala de profes y es como...mm.... O sea, yo creo que en general los e-mails los pasan muy por encima. Y luego yo creo que también los e-mails referidos a mí, o sea, referidos a mí, que envío yo, pues les toca menos, o sea, que les dan menos importancia, y luego además el tema de los alumnos delegados dudo mucho que le estén dando importancia, con lo cual creo que se suma (inaudible) importancia a esto, y...

Entrevista a Inés 27 (06.06.2011)

M - ¿Y por qué no se hicieron actas?

I - Pues mira, por un lado, no se les, yo no he estado tan encima como en la segunda

M - ¿Por qué?

I - No he estado tan encima apostando porque pensé que ya no era necesario, pensé “bueno, ya ha habido dos asambleas, los tutores ya saben que soy pesadísima, los alumnos tal, tal” ya empiezo a retirarme. No, no (inaudible). Y luego además muchos me decían que es que no tenían el papel (ríe), el formato, el formato para el acta. Cuando llegamos a la junta dije “chicos, ¿por qué no habéis...? Solo me han entregado el acta tres personas”, “¡ah! es que no teníamos el papel”, yo decía “pero bueno, vamos a ver ¿cuál es el error aquí? O ¿no se lo han pedido a los tutores?, ¿los tutores no lo tenían?, a los tutores yo se lo he enviado por e-mail trescientas veces, ¿los tutores no han sido capaces de abrir el e-mail e imprimirla?, ¿o es que no se lo han llegado a pedir a los tutores?”. Entonces, ha sido como “Por favor”. Pero luego digo “¿por una tontería de no tener papel no lo han hecho?”, yo presiento que muchos no lo hubieran hecho igual.

M - ¿Por qué?

I - Pues porque no le ven sentido, o sea, es un mero trámite para ellos.

Entrevista a Inés 28 (23.06.2011)

M – ¿Se fueron haciendo todas las asambleas? [...]

I - No creo que todo sea culpa de Aurora. También, por ejemplo, Dani [tutor de 4º ESO], pues Dani en algunas cosas está como muy interesado, pero luego yo creo que tampoco... tampoco las tutorías las vive como... [...] Entonces, las últimas tutorías han estado centradas en el consejo orientador, en obtener información. [...] Y entonces, pues en 4º de la ESO, han tenido el viaje a Londres, que ha quitado mucho tiempo, el consejo orientador, o sea, que las tutorías están centradísimas. Luego, las éstas, de repente, “Anda, que hoy viene la del Ayuntamiento a hablar sobre drogas”. Entonces, claro, pues, ha sido especialmente difícil en 4º de la ESO un poco por los tutores, un poco por la orientadora y un poco por... las características del curso y tal.

Entrevista a Inés 29 (10.07.2011)

En los anteriores fragmentos podemos identificar relevantes cambios, en comparación con las fases previas, en lo que respecta al modo en que Inés explica los problemas que tienen lugar en el PFAD. En concreto, durante esta fase vemos que cuando narra una situación problemática hace referencia a causas de distinta naturaleza (propias, del contexto, relacionadas con el momento del curso, atribuibles a los docentes, a las orientadoras, a factores ajenos, etc.). Asimismo, el modo en que articula sus respuestas cuando le pido que explique una situación implica una comprensión multicausal de los problemas, lo que podemos inferir del uso que hace de diversos recursos discursivos (“no creo que todo sea culpa de...”, “ha sido especialmente difícil [...] un poco por [...],

un poco por [...] y un poco por...”, “¿cuál es el error aquí?”, “Y luego, además”, “está habiendo un poco de todo”).

Por todo lo explicado en este epígrafe, el comienzo de la última fase de la trayectoria de identificación de Inés en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados está propiciado por dos incidentes críticos: el VIII Seminario y una reunión ordinaria del Departamento de Orientación en la que solicitan a Inés que haga una valoración del PFAD. Mientras que en el primero recuerdan a Inés la necesidad de ser más reflexiva, en la segunda la reconocen como una profesional con capacidad de analizar el desarrollo del Proyecto y hacer sugerencias de mejora. A partir de este momento, como hemos ido documentando, Inés se comienza a posicionar como una asesora más reflexiva y observamos un cambio en el modo de explicar los problemas del PFAD, haciendo atribuciones multicausales y comprensiones más complejas de los mismos. En esta fase, al igual que sucedía en la anterior, mantiene su posicionamiento como “jefa de orientadoras” ante dos de sus compañeras del Departamento de Orientación.

Después de la evolución de posicionamientos que hemos descrito y analizado a lo largo de este apartado, consideramos que su valoración y salida de esta comunidad de práctica también nos aporta información relevante sobre su identidad profesional y, en concreto, sobre el reconocimiento que recibe de otros profesionales, tal y como desarrollaremos en el siguiente epígrafe.

SALIDA DEL PROYECTO DE FORMACIÓN DE ALUMNOS DELEGADOS Y VALORACIÓN DE SU PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA.

Como ya adelantamos al comenzar el capítulo, no nos resulta sencillo identificar la finalización de la participación de Inés en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. Si bien la última actividad directamente relacionada con la evaluación del PFAD la realizó el 22 de julio de 2011, continuó colaborando en esta comunidad de práctica hasta diciembre de 2011, esto es, incluso después de finalizar su año de prácticas en el colegio Andersen, y cuando yo ya no estaba realizando el trabajo de campo en el centro.

A pesar de haber finalizado su año de prácticas, Gema, la directora del colegio, pidió a Inés que continuara colaborando con el centro durante el curso 2011-2012, con el objetivo de hacer un seguimiento del desarrollo del Proyecto de Formación de Alumnos Delegados en Secundaria, así como ayudar a ponerlo en marcha en la etapa de Primaria. A continuación, vemos cómo lo relata años después.

M – Entonces si me cuentas, eso, desde julio de 2011

I – que es cuando acabé las prácticas

M – que es cuando acabaste las prácticas ¿qué pasó hasta ahora?

I – Vale. Vale. Acabé las prácticas, presenté el Trabajo de Fin de Máster en septiembre. Que el proyecto, supongo que te hablaría de él, que estuve haciendo allí en el Andersen

M – ¿Cuál era?

I – Eh... de los alumnos delegados. Coordinar, gestionar y dar voz a los alumnos, a través de los alumnos delegados. Incentivar eso y tal. Ehh.... Y.... guau. Y entonces, hasta diciembre seguí yendo de voluntaria allí al Andersen, uno o dos días a la semana, un poco para sostener esto de los alumnos delegados en Secundaria y también porque la entonces directora, Gema, me pidió que... que si les echaba un cable para llevarlo a primaria

M – Ajá ¿El mismo proyecto?

I –El mismo proyecto. Entonces, en primaria se creó una comisión de convivencia también y entonces se me puso a mí ahí como un poco de puente, y yo encantada, claro. Habría ido de todos modos, así que encantada

M – ¿Pero ellos fueron los que te lo pidieron, los que te pidieron que siguieras?

I – Sí. Pues, estupendo.

Entrevista a Inés 30 (05.11.2014)

Nuestra interpretación es que a esta solicitud subyace un claro reconocimiento por parte del centro al trabajo que Inés ha desempeñado en esta comunidad de práctica. De este modo, su continuidad durante el siguiente curso nos permite añadir evidencias acerca de la posición que consiguió adoptar en el PFAD, el papel central que desempeñó dentro del Departamento de Orientación, y el modo en que otras personas la reconocen como competente y con conocimiento experto no solo para continuar el proyecto, sino también para iniciarlo en otra etapa educativa. Como veremos a continuación, en la misma entrevista me comenta que su colaboración acabó en diciembre de 2011.

I - Y... entonces estuve unos meses ahí, en paralelo creo que estaba con otro trabajo, o sea, estaba con otras cosas. Daba clases particulares a un chaval. Pero en diciembre me hicieron una entrevista en la Fundación Paulo Freire. Había un puesto en el colegio Lewis Carroll y otro en el colegio Charles Perrault, para orientadora, para cubrir una baja en ambos. En cualquier caso, en enero me contrataron [en el colegio Lewis Carroll] para sustituir a una orientadora.

Entrevista a Inés 30 (05.11.2014)

Consideramos que el interés de la salida de Inés de esta comunidad de práctica radica en que el motivo de la misma es su contratación como orientadora educativa en otro colegio. En otras palabras, termina de colaborar en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados para comenzar a participar en una nueva comunidad de práctica en la cual tiene completa legitimidad para adoptar una posición de orientadora, en la cual ya no es percibida como aprendiz y, por tanto, en la que tiene plena autonomía y responsabilidad.

Como el trabajo de Inés en el PFAD continuó más allá del período en el que realicé el trabajo de campo, las fuentes de información de las que disponemos para conocer la valoración general de su participación en el Proyecto son su Trabajo de Fin de Máster y las entrevistas que le hice años después (noviembre de 2014 y enero de 2015).

De la valoración que hace Inés de su participación en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados queremos destacar algunas cuestiones. Por un lado, si bien señala que en un primer momento le pareció que no era una tarea que debía hacer un orientador, conforme comenzó a participar activamente en esta comunidad de práctica, comprendió que se trataba de una tarea nuclear para un asesor.

I - Me acuerdo que al principio lo viví como “ah, qué interesante, pero es súper alejado del...”

M – de lo que hay que hacer...

I – “de lo que hay que hacer como orientador”, me acuerdo que lo viví así, porque me acuerdo de llegar a casa y pensar “oye, me han ofrecido esto y tal, pero... ¿el plan de convivencia?” como que al principio yo estaba mucho más centrada en cosas como de instrucción, de... cómo programamos y damos clases de mates. [...] Y según me fui metiendo, me fui entusiasmando mucho más, eso fue muy rápido. Pero mi primera reacción en casa fue pensar “pues tampoco... tampoco es esto... un papel tan nuclear del orientador”, que ahora pienso que sí

M – ¿Ahora crees que sí, que es un... que ese tipo de trabajo es un...?

I – Sí, sí, ahora creo que sí

M – ¿Por qué?

I – Pues, porque... si entiendo convivencia como que vivan bien, o sea, que esté uno bien consigo mismo y con sus compañeros, si tú tienes eso garantizado, es el caldo de cultivo de todo lo demás. Entonces es...

Entrevista a Inés 31 (15.01.2015)

En esta misma línea, una vez que terminó su trabajo en el PFAD, Inés señala en distintas ocasiones que su posición fue claramente de asesora –a diferencia de las otras dos comunidades de práctica- y que desempeñó un papel fundamental para el desarrollo del Proyecto, cuestión sobre la cual el resto de profesionales del centro coinciden, como veremos más adelante.

I - Se inició un proyecto, o sea, habían planificado un proyecto dentro de... dentro del plan de convivencia, pero metido también dentro de las tutorías... bueno. Entonces, me metí a ayudar y... y entonces como todos tenían también muchísimo trabajo como que fui ganando un poco, yo creo que un papel más relevante en ese... en coordinar ese proyecto ¿no? Entonces, en el segundo cuatrimestre sobre todo fue eso

Entrevista a Inés 31 (15.01.2015)

Debemos señalar que el trabajo de evaluación realizado ha sido posible gracias a que durante el desarrollo del programa me he consolidado como una persona de referencia del mismo, habiendo hecho no solo su seguimiento, sino también habiendo servido de apoyo constante durante todo su desarrollo. Asimismo, ha sido fundamental haberme integrado entre los alumnos, profesores acompañantes y demás personal como una compañera más que trataba de ayudar y no juzgar. Gracias a este hecho me han confiado percepciones, sensaciones u opiniones, muchas de las cuales probablemente no habrían salido a la luz en una entrevista formal.

Trabajo de Fin de Máster de Inés (defendido el 30.09.2011)

Además de posicionarse como orientadora en esta comunidad de práctica, se presenta como un tipo concreto de profesional, cercana a un modelo de asesoramiento educacional-constructivo y atribuyéndose significados con los que suele caracterizar a Teresa y a los buenos orientadores. Para conseguirlo, hace explícito que sus propuestas y análisis están mediados por “nuestra manera de concebir el asesoramiento” y ventriloquiza determinada voces teóricas mediante las cuales consigue articular esta posición del yo. Este posicionamiento como orientadora educacional-constructiva lo inferimos a partir de diversos indicadores, como se verá a continuación. Por un lado, se presenta como una asesora cuyo ámbito de intervención es el conjunto de la institución y que propone líneas de mejora que estén ajustadas a las necesidades y características del centro.

Basándome en el conocimiento adquirido sobre el funcionamiento del centro Andersen, nuestra propuesta de mejora trata de ser realizable y ajustada a las posibilidades que el centro ofrece. En este sentido, y siendo consciente de la gran diferencia entre lo que se hace (nivel descriptivo) y lo que debería hacerse (nivel prescriptivo), en términos de Sánchez (2006), nuestra propuesta debe estar dentro del nivel alcanzable, dentro de su Zona de Desarrollo Próximo Institucional cuidando que lo que proponemos pueda lograrse, evitando así también frustración entre los miembros. [...]

Esta propuesta de mejora no está articulada como un programa altamente planificado sino que se plantea de un modo más general en líneas de mejora. El motivo es que no sería coherente con nuestra manera de concebir el asesoramiento, diseñar un programa de mejora completamente especificado en el que se asuman opiniones y decisiones sin contar con el centro. Como le ocurre al Currículum, nuestro plan de mejora dejará un grado de libertad para que el centro lo concrete.

Trabajo de Fin de Máster de Inés (defendido el 30.09.2011)

Por otro lado, señala que su trabajo consistió –en parte- en facilitar la puesta en marcha del proyecto en todos los grupos de Secundaria, acompañando a los profesores en este proceso. En concreto, señala que uno de sus objetivos era propiciar la reflexión de los profesores de Secundaria y que

conforme avanzó el proyecto fue asumiendo más funciones y trabajando con más profesores de los previstos inicialmente.

Inicialmente estaba planteado hacer un seguimiento exhaustivo de dos grupos pilotos (1º ESO B y 3º ESO B), [...] No obstante, al haber, en general, una buena disposición de todo el profesorado de la etapa amplíe mi muestra brindando todo el apoyo posible a mi alcance a todos los cursos. [...] A tal fin buscamos momentos en que reflexionar conjuntamente sobre ciertos aspectos de manera individual y centrados en las características específicas de cada clase. De este modo, he apoyado y realizado un gran seguimiento a 6 grupos finalmente. Con el resto de profesores acompañantes he logrado reunirme al menos una vez además de tratar de ofrecerles el máximo apoyo necesario durante todo el curso.

Trabajo de Fin de Máster de Inés (defendido el 30.09.2011)

Si bien en general valora positivamente su desempeño en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, Inés también se presenta como una profesional reflexiva, autocrítica y consciente de sus propios errores y de la naturaleza compleja y dilemática de los procesos educativos, significados mediante los cuales se asimila a su modelo de identidad del orientador y a los modelos de identidad socio-histórico y locales (del Máster y el colegio). En coherencia con lo que hemos argumentado en las últimas fases de su trayectoria, al valorar su trabajo en el PFAD Inés hace explícita referencia a la voz teórica del “Profesional Reflexivo”, y menciona en su Trabajo de fin de Máster las dificultades que encontró para reflexionar sobre su propia práctica.

La satisfacción del trabajo realizado no ha estado exenta de dudas, errores y dilemas. Las ventajas que suponen cierta flexibilidad e improvisación, necesarias por otro lado, en la implementación y evaluación de este programa no deben estar reñidas con una alta planificación, organización y coordinación. A pesar de la ayuda recibida me ha resultado una tarea muy compleja y soy consciente de aspectos que debo mejorar. He aprendido y vivido la complejidad de la labor educativa y lo dilemática que resulta, la dificultad de aprender a asesorar de manera colaborativa, así como lo fácil que resulta dejarse llevar por las teorías implícitas de cada uno, alejándose del perfil del Profesional Reflexivo (Schön, 1987).

Trabajo de Fin de Máster de Inés (defendido el 30.09.2011)

Por último, en la valoración que realiza años después (2014 y 2015) sobre su participación en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, reconoce el posicionamiento que adoptó como “jefa de orientadoras” ante Aurora y Esther, en coherencia con lo que hemos ido documentando en las últimas fases de su trayectoria de identificación.

M – Entonces, ¿Qué papel tenían ellas?, ¿o qué relación tenías tú con ellas [Aurora y Esther] en todo el Proyecto de alumnos Delegados?

I – Vale, pues muy poca relación. Y... poca relación de trabajo. Eh... o sea... así, si te tengo que decir cómo lo viví, lo viví más como un poco entorpecer que facilitar. Pero también te digo, tampoco lo hice bien yo ni creo que... o, en este caso Teresa que es mi superior, pues tampoco creo que lo hizo bien como para que... creo que ellas lo vivieron un poco como “¿Qué hace esta, que está aquí haciendo esto?” O sea, yo lo viví como que entorpecía, sobre todo Aurora, que entorpecía un poco [...] Y bueno, el recuerdo que tengo más era de Aurora y más negativo porque... como que frenaba muchas cosas.

[...]

M – ¿Tú en algún momento sentiste que en el Proyecto, en el tema del Proyecto de Alumnos delegados, tú tenías como... como más poder o más influencia que ellas?, ¿que había como una relación... de asimetría?

I – ¿de competición?

M – Bueno, no sé si de competición, como de asimetría con ellas, que eras tú la que estabas diciéndoles lo que tenían que hacer, demandándoles

I – Sí, sí, yo creo que terminó siendo un poco así. (Silencio) Sí. Y, claro a mí me... me halaga, egoístamente me halaga, pero también es algo que creo que no facilita establecer una relación de trabajo si es, si tú tienes que trabajar con esta persona y esta persona tiene que trabajar contigo este año, el siguiente y tal, tal, tal, pues... pues no

M – Esa asimetría no ayuda

I – Esa asimetría no. Yo creo que ahí me crecí un poco, porque tenía un montón de horas y podía dedicarme ahí fenomenal, cada vez me gustaba más, pues estupendo. Mucha iniciativa, mucha tal, y... y ahí pues me crecí... o sea, sí me crecí, me pasé un poco probablemente.

Entrevista a Inés 31 (15.01.2015)

Resulta interesante del anterior fragmento que, con la perspectiva de los años, Inés valora que este posicionamiento respecto a sus compañeras de Departamento de Orientación no fue adecuado, en la medida en la que dificultaba el trabajo y la relación, y se responsabiliza a sí misma y a su tutora de ello.

En lo que respecta al modo en que otros profesionales del centro valoraron la participación de Inés en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, tenemos dos fuentes de información. Por un lado, durante el trabajo de campo yo realicé entrevistas a algunas personas que habían compartido el proyecto con Inés, en concreto a Teresa –su tutora profesional-, Vero –una de las profesoras de la comisión de participación- y Paloma –profesora de apoyo en Secundaria-. Por otro lado, la propia Inés realizó entrevistas a Vero y Paloma, con el objetivo de conocer sus perspectivas sobre la puesta en marcha del PFAD, e incluyó la transcripción completa de las mismas como anexos de su TFM.

En el análisis de este conjunto de entrevistas a otros profesionales encontramos una perspectiva bastante homogénea en lo que respecta a la valoración que hacen del trabajo de Inés en esta

comunidad de práctica. En concreto, como se podrá comprobar en los siguientes fragmentos, las tres personas entrevistadas hacen referencia al papel fundamental que desempeñó Inés para que el Proyecto se desarrollara adecuadamente.

P - Y la verdad es que va a ser una súper pena cuando, cuando nos tenga que, que dejar porque... yo creo que además está haciendo una labor muy buena. El tema de los delegados de aula, yo creo que, desde Andrés y su propuesta, se ha implicado un montón y es un poco la que lleva... un poco, por así decirlo, la voz cantante, la que está metida en ella, la que lo está viviendo muy de cerca con los alumnos, muy de cerca con los tutores.

Entrevista a Paloma (03.05.2011)

P - Luego porque, de alguna manera ha sido algo que se ha ido haciendo poquito a poco durante todo el año pero al final como que todo el mundo algo sabía. Entonces me parece que es súper positivo seguir con eso, que no se puede quedar ahora aquí, sería una pena... sería una pena. Además me parece que Inés, que has hecho una súper labor, súper labor pero súper labor de verdad de gestionarlo, de hablar con unos profesores, con otros, de entrar en una aula, de entrar en otra, de ver las necesidades desde la diferencia, de este profe lo entiende de esta manera, este aula funciona de esta forma... porque además estos cursos tampoco muy fáciles. Entonces no sé, yo lo veo súper positivo, súper positivo.

Entrevista de Inés a Paloma (11.07.2011)

T - Entonces, hubo un tema fundamental, que es el tema de los delegados, de la voz de los alumnos, que llevaba mucho tiempo Andrés intentando implementarlo en el centro. Entonces, él pensó que una buena persona que podría empezar a hacerlo, y que estaba más liberada de lo que estábamos los orientadores, pues era Inés, y que... y que, bueno, se ha demostrado, efectivamente, que lo ha hecho muy bien. [...] ¿Eso qué significa? Bueno, pues porque se la ve, se la ve a ella en el papel de orientadora.

Entrevista a Teresa (17.05.2011),

V – Ah, vale. Pues en ese sentido, esa para mí ha sido una pieza fundamental, que considero al 100%, como se lo he dicho a ella y se lo he dicho también a Gema, la directora, que si ella no hubiera participado como ha participado, ese trabajo no se hubiera llevado a cabo. Entonces, por eso te digo, que creo que en este sentido lo que (inaudible) ha sido por las circunstancias, y que ella tiene la capacidad, porque ella con los delegados ha hecho una labor, para mí, impecable, de verdad. [...]

M – Lo estoy pensando ahora, ¿crees que el hecho de que ella se haya metido ahí, que la hayas metido en ese contexto, pudo haber mejorado...?

V – Sí, sí, absolutamente. Sí, ves, yo tampoco lo había pensado, pero ahora que lo dices, sí. Sí, porque a ella ahí se le dio un rol muy importante, donde ella era la responsable absoluta de eso. Porque es cierto que, por tiempo, nadie podía, y aunque Sergio que es el...

Entrevista a Vero (18.07.2011)

Por otra parte, estas personas posicionan a Inés como alguien que hizo asesoramiento en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados y la caracterizan como una orientadora implicada, con capacidad de escucha, crítica, reflexiva, y con competencia para ayudar a los profesores y alumnos, todos significados con los cuales identifican también la labor de Teresa, y que es coherente con el modelo de identidad local del colegio Andersen.

V – El mediador, también formaba parte de esa comisión y de la comisión de convivencia también, por tiempo era imposible, pues se delegó en ella y entonces ella lo asumió con todo. Porque ella aparte, si hay algo que tiene, que eso ojalá no lo pierda nunca, es la implicación. La implicación y...y el positivismo, en ese sentido, de... igual es muy crítica, no es la típica persona positiva que no permite... porque de hecho, a todo este sistema de delegados ella ha hecho una crítica bastante fuerte, pero en ese sentido no deja de ser positiva ¿sabes? que, a veces, hay personas positivas que viven en un mundo irreal... [...] Entonces, yo creo que sí, que quizá, ahora como estamos aquí reflexionándolo, no lo había pensado así, pero yo quizás creo que sí, que ese rol a ella le, le ha servido para...

M – Para crecer, ¿no? en el mejor sentido, para sentirse más segura.

V – Sí, sí, sí, sí.

Entrevista a Vero (18.07.2011)

Yo veo, por ejemplo, que los profes vienen y también un poco les echa una mano, les está asesorando (inaudible) cuál es la forma, cómo lo vamos a hacer, como ha salido. Me parece que también tiene mucha, mucha capacidad para... para escuchar, y también para cambiar, y eso le ha facilitado mucho que, pues eso, que se vea integrada y que es uno más. Aquí en el cole, como si fuese uno más.

Entrevista a Paloma (03.05.2011)

V - Entonces sí creo necesaria, no sé si con orientación o con convivencia o con quien sea, que los tutores tengan... un acompañante... o dentro del PAT que se formen, que se tenga en cuenta, una persona que acompañe el proceso y, como bueno, en este caso lo has hecho tú, pero sí creo fundamental que esa figura no se pierda: que una persona de fuera observe las asambleas que no sea el tutor, ¿sabes? Que también esté observando a los alumnos y al tutor. Y que esa persona pueda hacer la valoración y decir "cuando los alumnos... has visto que no podían tú te has metido y les has regañado y no es necesario que les regañes, ellos tiene

que..." suponte, ¿no? Es un ejemplo cualquiera. Sí que sería interesante una mirada externa que pueda observar tanto al alumno como al profesor.

Entrevista de Inés a Vero (22.07.2011)

Retomando todo lo explicado, la participación de Inés en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados continuó varios meses después del período de prácticas, y su salida se debió a que la contrataron como orientadora en otro colegio. La valoración que hacen otros profesionales y ella misma sobre su trabajo en esta comunidad es bastante similar, señalando todos que su posición fue claramente de orientadora. En concreto, tanto ella como otros profesionales consideran que ha hecho un excelente trabajo, que ha sido una pieza fundamental del proyecto, que su ámbito de intervención eran la institución en su conjunto y los profesores en particular, y que se caracteriza por ser colaboradora, reflexiva, autocrítica y por su alto nivel de implicación. Todos ellos son significados característicos del asesoramiento educacional-constructivo (en torno al que, como hemos argumentado, se articulan los modelos de identidad socio-histórico y del colegio Andersen) y suelen ser utilizados por las personas entrevistadas para reconocer la labor de Teresa en el centro.

CONCLUSIONES DE LA TRAYECTORIA DE IDENTIFICACIÓN EN PROYECTO DE FORMACIÓN DE ALUMNOS DELEGADOS

Dividiremos las conclusiones de este capítulo en dos grandes partes. En la primera de ellas, resumiremos la trayectoria de identificación de Inés a lo largo de los seis meses de participación en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. En lugar de hacerlo cronológicamente, describiremos la trayectoria atendiendo a las dimensiones de cambio que hemos identificado, así como a los incidentes que, según nuestra interpretación de los datos, pudieron haber provocado su evolución. La segunda parte la dedicaremos a comentar los principales mecanismos de construcción identitaria que hemos identificado en esta comunidad de práctica y que han contribuido a la negociación de posicionamientos y a la configuración de significados sobre sí misma como profesional.

Como análisis global de la trayectoria de identificación de Inés en el PFAD, cabe destacar que en esta comunidad de práctica la construcción de su identidad profesional no se basa en la reivindicación de su posición profesional como asesora frente a otras posiciones –como sucedía en 4ºA–, ni tiene que negociar interactivamente su legitimidad para asesorar sobre diversos temas –como en el caso de Proyecto Artístico–. En cambio, en esta comunidad de práctica su posición y su legitimidad están garantizadas, y lo que está negociando es el tipo concreto de orientadora que quiere ser, así como el modo en que se posiciona respecto al resto de miembros del departamento de orientación.

Como hemos documentado y analizado detalladamente, las condiciones en las cuales Inés comienza a participar en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados son muy diferentes a las que había en las restantes comunidades de práctica y tienen una significativa influencia sobre toda su trayectoria. En concreto, su entrada en esta comunidad está negociada con su tutor y todos los implicados tienen expectativas de que Inés adopte una posición de asesora. A este respecto, no solo se espera que Inés sea asesora, sino un tipo concreto de asesora (educacional-constructiva), que es coherente con el modelo de identidad que se propone en los dos principales contextos en los que Inés construye su identidad profesional (el Máster y el colegio Andersen). Además, su comienzo está marcado por una presentación pública ante el claustro de profesores, en la cual se la reconoce como parte del Departamento de Orientación y como una de las figuras principales para el desarrollo del Proyecto.

A lo largo de los seis meses en los que Inés implementa y evalúa el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados en el centro hemos identificado cambios en su identidad profesional, que hemos agrupado bajo tres grandes dimensiones interrelacionadas: 1) significados sobre sí misma, 2) posicionamiento ante otras orientadoras del Departamento y 3) explicaciones de la realidad educativa.

En relación con la primera de las dimensiones de cambio, hemos presentado evidencias el tipo de **significados con los que Inés se ha ido definiendo** a lo largo de los meses. Hemos visto que durante toda la trayectoria se presenta como una asesora cercana al modelo de asesoramiento educacional-constructivo, haciendo referencia a la relación de colaboración que establece con el profesorado, las intervenciones sistémicas que realiza, y su conocimiento experto sobre el PFAD. Consigue adoptar esta posición del yo mediante diversos recursos discursivos, tales como ventriloquizar la voz del Seminario, asimilarse a Teresa, narrar eventos de asesoramiento, diferenciarse de su *past-self*, o dar cuenta del reconocimiento que recibe de otros profesionales. A pesar de que estos significados se mantienen durante su trayectoria, hemos identificado algunos cambios, vinculados a nuevos significados mediante los cuales analiza su práctica profesional. En concreto, como hemos ido documentando en el capítulo, los significados que incorpora están relacionados con la sistematicidad en el asesoramiento, al comenzar su trayectoria, y la reflexión sobre la propia práctica, en las últimas fases de la misma. Se trata de significados sobre la profesión que son propuestos y comentados en distintos Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum y de los que Inés se apropia para juzgar su desempeño profesional en el PFAD. En ambos casos, la evolución que hemos identificado se caracteriza por un primer momento en el cual utiliza esos significados para señalar aquello que ella no es como profesional -reflexiva, en un caso, y sistemática, en el otro- y diferenciarse de su modelo de identidad. En el caso de la reflexión sobre la propia práctica, hemos visto que, con el paso del tiempo, cambia el uso que hace de este significado, y lo utiliza progresivamente para definirse a sí misma y, de este modo, asimilarse a las características de un buen orientador.

La segunda de las dimensiones de cambio está relacionada con el **posicionamiento de Inés dentro del Departamento de Orientación**. Como hemos ido explicando, al comenzar su trabajo en el PFAD Inés se presenta como parte del Departamento y mantiene una relación simétrica con el resto de miembros del mismo. Conforme avanzaba su participación en esta comunidad de práctica, hemos documentado el modo en que progresivamente fue diferenciándose de dos orientadoras –Aurora y Esther–, y comenzó a juzgar y deslegitimar su trabajo, inicialmente en el contexto de las entrevistas de investigación. Durante las últimas fases de su trayectoria hemos comprobado que terminó adoptando un claro posicionamiento de “jefa de orientadoras” respecto a estas dos compañeras de departamento, en diferentes contextos y ante diversas audiencias. Como hemos ido documentando, estos cambios pueden haber sido favorecidos por determinadas situaciones de enfrentamiento explícito con las orientadoras, ante las cuales Inés recibió apoyo por parte del resto de miembros del departamento.

Por último, hemos analizado en el capítulo el modo en que fueron variando las **explicaciones causales** que Inés fue dando a los problemas que encontraba en el PFAD, a lo largo de su trayectoria. De este modo, cuando empezó a identificar dificultades en el desarrollo del Proyecto comenzó por des-responsabilizarse de las mismas, situando las causas de esos problemas fundamentalmente en factores ajenos a sí misma. Posteriormente, hemos documentado cómo pasó por una fase en la cual se hiper-responsabilizó de los problemas del PFAD, reconociéndose como la principal responsable de lo que sucediera en el Proyecto. Por último, hemos documentado cómo, al final de su trayectoria, fue complejizando su mirada sobre esta realidad educativa, y atendiendo a las diversas causas –de distinta naturaleza– que podían ayudarle a explicar los problemas que tenían lugar en el Proyecto.

La trayectoria de identificación que acabamos de resumir fue articulada y posibilitada por la presencia de determinados mecanismos y recursos de construcción identitaria. Si bien son diversos los mecanismos que hemos ido describiendo a lo largo del capítulo, haremos referencia a tres que nos resultan especialmente interesantes y nos permiten explicar la configuración de la identidad profesional de Inés en esta comunidad de práctica. En concreto, haremos referencia a la progresiva apropiación de la voz del Seminario, al papel desempeñado por el Trabajo de Fin de Máster como herramienta mediadora, y a los procesos de diferenciación respecto a un “otro” como recurso para identificarse a sí misma.

En relación con el primer mecanismo, a lo largo del capítulo hemos podido comprobar la fuerte presencia que han tenido los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum en la configuración identitaria de Inés en el PFAD. Como se ha ido analizando, hemos identificado estos Seminarios como acontecimientos que propiciaron diversos cambios en su trayectoria en el PFAD, lo que es esperable en la medida en que el principal tema del que Inés hablaba en ellos era justamente su experiencia en la implementación y evaluación de este Proyecto. Consideramos que el efecto que

tuvieron estos Seminarios está relacionado con el modo en que Inés se fue **apropiando progresivamente de su voz**. De este modo, en los distintos Seminario se fueron proponiendo determinados significados (sistematicidad, reflexividad, relación de colaboración, conocimiento experto) mediante los cuales caracterizar el modelo de identidad del orientador educativo. Inés fue incorporando estos significados, ya sea para analizar su práctica, para definirse como un tipo de orientadora o para sentirse legitimada para ejercerlos en su desempeño profesional. Así, vemos que determinadas voces que tienen lugar en un plano interpsicológico son utilizadas por parte de Inés como recursos que median los significados que va construyendo sobre sí misma como orientadora en el PFAD.

A este respecto, cabe aclarar que estos significados que son construidos en los Seminarios no “se inventan” en —ni son exclusivos de— este contexto, sino que responden a la interanimación de voces de distintos niveles de generalidad. En este sentido, hemos visto cómo en varias ocasiones las profesoras hacen explícita referencia a las voces del modelo socio-histórico y locales de identidad que están ventriloquizando, así como a las voces particulares —de las experiencias profesionales de las estudiantes— en las que reconocen estos modelos de orientación. Por ello, cuando afirmamos que Inés se apropia de “la voz del Seminario” estamos asumiendo que ésta está atravesada por muchas otras voces y que es la explicitación de la coherencia entre ellas una de las condiciones que facilita esta apropiación de las mismas por parte de la orientadora novel.

El segundo mecanismo al que queremos hacer referencia está estrechamente relacionado con el anterior, en la medida en la que una de las principales funciones del Seminario es acompañar a las alumnas en el proceso de elaboración de sus Trabajos de Fin de Máster, que en el caso de Inés está centrado en la implementación, evaluación y mejora del Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. Este mecanismo consiste en la **mediación que desempeña el TFM** sobre la trayectoria de identificación de Inés. En concreto, hemos observado que este documento contribuye a la construcción de su identidad principalmente en dos sentidos: como artefacto que favorece la relación entre distintas comunidades de práctica (objeto limitáneo), y como herramienta que pone determinadas condiciones para la práctica profesional.

Por un lado, y como hemos ido documentando a lo largo del capítulo, el Trabajo de Fin de Máster constituye un artefacto que propicia el diálogo entre los dos principales contextos en los cuales construye su identidad profesional: el Máster en Psicología de la Educación y el colegio Andersen. De este modo, el TFM contribuye a que Inés haga explícitas las voces que articulan los modelos locales de identidad de ambos escenarios, las ponga en relación y pueda negociar significados sobre la profesión y sobre sí misma, articulando ambos modelos. Este diálogo entre ambos contextos lo podemos identificar tanto en el producto escrito del TFM —que nos permite ver el resultado de esa negociación de significados— como en el proceso de elaboración del mismo, que ha ido explicitando en Seminarios, entrevistas y reuniones con su tutor académico.

Por otro lado, la participación de Inés en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados está constantemente mediada por las exigencias, requisitos y características que debe tener un TFM. En concreto, las exigencias de analizar teóricamente una práctica profesional y hacer propuestas de mejora en función de las necesidades detectadas, otorgan legitimidad a Inés para adoptar una posición de asesora en el PFAD y para ejercer determinadas prácticas – argumentar teóricamente, evaluar sistemáticamente, colaborar con docentes, elaborar materiales, intervenir sobre distintos elementos de la institución, hacer sugerencias de mejora- que facilitan su posicionamiento como un tipo de asesora coherente con el modelo educacional-constructivo. En este sentido, consideramos que la mera participación en el PFAD no garantizaba necesariamente este posicionamiento, y que la mediación del Trabajo de Fin de Máster tuvo un efecto relevante sobre el tipo de significados sobre sí misma que Inés fue construyendo.

En lo que respecta al último mecanismo, la evolución de posicionamientos de Inés respecto al resto de miembros del Departamento de Orientación está facilitada por un modo concreto de establecer relaciones con el otro: **la diferenciación**. Este mecanismo de construcción identitaria lo pudimos documentar ampliamente en este capítulo –complementando los análisis del capítulo 4-, analizando cómo Inés fue utilizando diversos recursos para diferenciarse progresivamente de Aurora y Esther y, de ese modo, ir configurando una identidad profesional caracterizada por la adopción de una posición de “jefa de orientadoras”. En concreto, hemos ilustrado cómo esta progresiva diferenciación y asimetría fue facilitada por el apoyo y legitimidad que recibió por parte de sus tutores ante situaciones de conflicto con estas orientadoras, la asimilación con Teresa –ventriloquizando su manera de relacionarse con las orientadoras-, y el reconocimiento que recibía de otros profesionales.

CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dedicaremos este último capítulo a presentar las conclusiones de la investigación que hemos llevado a cabo, cuyo objetivo general fue comprender el proceso de configuración de la identidad profesional de Inés, una orientadora educativa novel. Para ello, en la primera parte del capítulo realizaremos una discusión teórica de nuestro material empírico, esto es, haremos una lectura de los resultados obtenidos a partir de los marcos teóricos presentados en el capítulo 1. Articularemos esta discusión atendiendo a los objetivos específicos que nos hemos planteado con este trabajo de investigación, al tiempo que resumiremos las principales aportaciones teóricas y metodológicas de la presente tesis doctoral.

En los capítulos dedicados a los resultados hemos ido analizando los modelos de identidad reivindicados en los diversos contextos en los que se sitúa la inserción profesional de Inés (capítulo 3), la evolución de su propio modelo de identidad (capítulo 4), y las trayectorias de identificación de la orientadora novel en la clase de 4ºA (capítulo 5), el Proyecto Artístico (capítulo 6) y el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados (capítulo 7). Si bien en estos cinco capítulos hemos expuesto los análisis de manera relativamente independiente, en las presentes conclusiones mantendremos una mirada transversal a todos ellos, siendo nuestra meta ponerlos en relación y presentar un análisis global del proceso mediante el cual Inés fue construyendo simultáneamente significados sobre su profesión y sobre sí misma como profesional, a lo largo del curso 2010-2011.

Una vez realizada esta discusión de los resultados, y en coherencia con nuestra voluntad de que la investigación básica sirva como fundamento para la intervención educativa, presentaremos algunas sugerencias para acompañar y facilitar el proceso de construcción identitaria de los orientadores educativos durante su inserción profesional. Para finalizar, dedicaremos la última parte del capítulo a indicar las principales limitaciones que hemos identificado en las distintas fases de la investigación, así como algunas líneas futuras de investigación que permitirían seguir profundizando sobre este campo de conocimiento.

CONCLUSIONES DEL TRABAJO EMPÍRICO

Antes de comenzar a exponer las principales conclusiones a las que hemos llegado con este trabajo, cabe aclarar que somos conscientes de que éstas están necesariamente mediadas por el conjunto de instrumentos (conceptuales, de recogida de información, analíticos) que hemos utilizado a lo largo del proceso de investigación, así como por las características específicas del caso estudiado. Por ello, creemos necesario ser prudentes en relación con el alcance de nuestras conclusiones, al menos en dos sentidos. En primer lugar, aceptamos que no podemos “demostrar” que nuestra interpretación del

proceso de configuración de la identidad profesional de Inés sea “la adecuada” ni la única posible. No obstante, sí consideramos que hemos aportado suficientes evidencias empíricas para apoyar las interpretaciones realizadas y hemos puesto en marcha diferentes estrategias metodológicas para garantizar la calidad de todo el proceso de investigación.

En segundo lugar, esta prudencia implica asumir que las conclusiones a las que hemos llegado cobran sentido dentro del caso estudiado y, por lo tanto, que los resultados obtenidos no son extrapolables a otros casos, ni podemos (ni pretendemos) inferir a partir de ellos una explicación general acerca del proceso de configuración identitaria de cualquier orientador novel. Dicho esto, sí creemos que el análisis pormenorizado del material empírico nos ha permitido conocer en detalle algunos procesos identitarios que han tenido lugar durante la inserción profesional de Inés, y que las conclusiones a las que hemos llegado pueden suponer un punto de partida relevante a partir del cual aproximarnos a la comprensión de otros casos.

En las próximas páginas iremos incluyendo algunas citas textuales del material obtenido durante el trabajo de campo. A este respecto queremos aclarar que su función es ilustrar nuestras afirmaciones, así como recordar al lector algunas partes de la tesis en las que hemos desarrollado estas ideas ampliamente. Por lo tanto, asumimos que estos fragmentos textuales no son representativos ni suficientes para defender las conclusiones, sino que estas requieren del conjunto de los análisis realizados en los capítulos de resultados.

Como explicamos en el capítulo 2, con el presente trabajo nos hemos planteado una serie de objetivos específicos que han guiado el trabajo empírico y que nos sirven ahora para estructurar las conclusiones. A pesar de que en las próximas páginas intentaremos abordar cada objetivo de manera sistemática y diferenciada, se comprobará que algunas de las conclusiones son comunes a varios de ellos, como consecuencia de la fuerte imbricación que existe entre los mismos.

El **OBJETIVO ESPECÍFICO 1** que planteamos fue analizar los modelos de identidad del orientador educativo que están presentes en distintas escalas espaciotemporales y que resultan relevantes para comprender la construcción de la identidad profesional de Inés. En esta investigación hemos definido múltiples niveles de análisis que, en su conjunto, nos han permitido estudiar el proceso de configuración de la identidad profesional de Inés a lo largo de un curso académico, atendiendo a su sociogénesis, ontogénesis, mesogénesis y microgénesis (Cole, 2003, 2015; Vygotski, 2009). Mientras que Lemke (2000) señala la pertinencia de estudiar los procesos que tienen lugar en, al menos, tres escalas espaciotemporales (N-1, N y N+1), y Wortham (2006) propone cuatro escalas para el análisis de la identificación social de los estudiantes, en este trabajo hemos mostrado la pertinencia de atender a seis niveles de concreción para abordar nuestro objeto de estudio. En concreto, hemos analizado 1) los modelos de identidad socio-históricos, a nivel estatal, 2) los modelos de identidad socio-históricos, en la Comunidad de Madrid, 3) los modelos de identidad locales (del

Máster y del colegio Andersen), 4) los modelos de identidad de las comunidades de práctica específicas en las que participaba Inés, 5) la configuración del modelo de identidad de Inés a lo largo de su trayectoria profesional durante el curso 2010-2011, y 6) los eventos de identificación concretos en los cuales este modelo fue negociado.

Para la definición de estos modelos de identidad en distintas escalas espaciotemporales nos ha resultado útil identificar los diferentes significados (tanto declarados como ejercidos) que los conforman, así como las voces en torno a las cuales estos se articulan. Ello nos permitió no solamente caracterizar los diferentes modelos de identidad del orientador que se presuponen y proponen en cada uno de estos contextos, sino también analizar la coherencia o divergencia que existe entre ellos. Como hemos explicado en detalle en el capítulo 3, en general encontramos una fuerte convergencia entre los modos de definir a los orientadores educativos en los diversos entornos en los que Inés participa. En concreto, hemos visto que las voces teóricas del modelo de asesoramiento educacional-constructivo (Monereo y Solé, 1996; Solé y Martín, 2011) son las que articulan el modelo de identidad en el nivel socio-histórico (en la legislación estatal que regula las funciones de los orientadores escolares), al tiempo que son reivindicadas en los dos principales contextos en los que Inés está inserta (el colegio Andersen y el Máster en Psicología de la Educación) y en la mayor parte de las comunidades de práctica específicas en las que desempeña su labor profesional.

Como hemos expuesto en nuestros análisis, esta convergencia en relación con el modelo de identidad propuesto en las diferentes escalas espaciotemporales resultó beneficiosa para la construcción identitaria de Inés, por diversos motivos. Por un lado, esta coherencia otorgó mayor legitimidad a ciertos significados sobre su profesión, en la medida en que eran reivindicados por diferentes voces. Por otro lado, posibilitó la corporeización de este modelo de identidad, esto es, permitió que la orientadora novel reconociera ciertos significados puestos en práctica en el desempeño de determinados profesionales, que constituyeron trayectorias paradigmáticas (Wenger, 2001). Por último, consideramos que esta coherencia propició en gran medida que Inés se apropiara de las voces que articulan estos modelos (esto es, que las ventriloquizara), tanto para la construcción de significados sobre sí misma como sobre su profesión.

A pesar de esta convergencia mayoritaria entre los modelos de identidad, hemos comprobado que hay dos contextos en los que participaba Inés (de diferentes escalas espaciotemporales) en los que no existe tal coherencia. Por una parte, el modelo de identidad del orientador que se propone en la Comunidad de Madrid no va en la línea del propuesto por la legislación estatal, y se acerca más a un asesoramiento de tipo clínico. A pesar de que Inés desempeñaba su trabajo en Madrid, hemos visto que su configuración identitaria prácticamente no se ha visto afectada por el modelo de identidad que en su comunidad autónoma se asume para los orientadores. Consideramos que ello se debe a que el efecto de esta incoherencia se ha visto amortiguado por la fuerte (e inusual) convergencia que existía

entre los modelos de identidad reivindicados en los restantes contextos analizados. Asimismo, el hecho de que en ninguna de las comunidades de práctica en las que Inés participaba se hiciera referencia al modelo de identidad de la comunidad de Madrid probablemente influyó en que las voces que lo articulan no fuera utilizadas por Inés como recurso a partir del cual negociar sus propios significados sobre la profesión y sobre sí misma como profesional.

Por otra parte, hemos documentado que en la clase de 4ºA de Primaria se defendía un modelo de identidad para el orientador que no es completamente convergente con el del colegio Andersen ni con el de las restantes comunidades de práctica en las que Inés participaba. En este caso, sí hemos advertido que la incoherencia de los modelos ha podido influir sobre la trayectoria de identificación de Inés en esta clase. Si bien no afirmamos que esta sea la única causa (en el capítulo 5 hemos analizado en detalle los diversos factores que han posibilitado su trayectoria), sí concluimos que esta divergencia dificultó el asesoramiento de Inés en 4ºA y, por tanto, la negociación de significados sobre sí misma como orientadora en esta comunidad de práctica. Asimismo, estos resultados nos llevaron a constatar la pertinencia de incluir las comunidades de práctica como una nueva escala espaciotemporal (respecto a la propuesta de Wortham, 2006) cuyo modelo de identidad resulta necesario analizar, para comprender el proceso de construcción identitaria de los profesionales noveles.

El *corpus* de la investigación nos ha permitido estudiar el modo en que se vinculan los modelos de identidad del orientador que se proponen en diferentes escalas espaciotemporales, y cómo los niveles más macro han ido influyendo sobre los más micro. La principal herramienta mediante la cual pudimos dar cuenta de estas relaciones fue el análisis de la ventrilocución (Bajtín, 1981, 1986; Esteban, Nadal, y Vila, 2008; Wertsch, 1993; Wortham, 2001), esto es, el proceso por el cual en un mismo enunciado están presentes simultáneamente diversas voces. De este modo, hemos ilustrado cómo en determinadas comunidades de práctica (por ejemplo, las tutorías con Andrés o los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum) se realiza discurso referido de las voces que articulan los modelos socio-históricos de identidad (normativas o ciertas referencias teóricas) (*Claudia - Yo creo que cuando Emilio [Sánchez] habla, en el marco de Emilio lo que se considera contrario a colaboración es que no haya participación*). También hemos analizado cómo algunos contextos (por ejemplo, el colegio Andersen) se apropian de determinadas voces relativas a la figura del orientador, hasta el punto de que en ellos se materializa el modelo de identidad previsto en el nivel socio-histórico.

Complementariamente, con nuestros datos hemos podido comprobar, en la línea de lo que plantea Wortham (2006), que los modelos de identidad que circulan en escalas socio-históricas y locales posibilitan, al tiempo que restringen, los significados que una persona puede negociar en sus interacciones cotidianas. Como hemos documentado en los capítulos de resultados, estos modelos de identidad tienen efecto sobre dos tipos de significados que Inés ha ido negociando durante el curso 2010-2011: sobre la profesión a la que pertenece (capítulo 4), y sobre sí misma como profesional

(capítulos 5, 6 y 7). Aunque al referirnos a otros objetivos específicos volveremos sobre esta cuestión, es importante recordar en este momento que los modelos de identidad socio-históricos y locales supusieron un recurso mediante el cual Inés pudo, entre otras cuestiones, legitimar sus propias intervenciones, definir su *future-self* o valorar las prácticas profesionales de otras orientadoras.

A pesar de la innegable influencia de los modelos socio-históricos de identidad sobre los modelos locales y de las comunidades de práctica, nuestros datos nos permiten concluir que no tiene lugar una mera reproducción de significados y, por lo tanto, una determinación de los “Discursos con D mayúscula” (Gee, 1999, 2000, 2011) sobre los procesos individuales de negociación de significados. En este sentido, también hemos documentado que ciertos significados sobre los orientadores educativos (versátiles, reflexivos, sistemáticos o planificadores) han sido construidos discursivamente en las propias comunidades de práctica en las que Inés participó, sin que estuvieran necesariamente previstos en los modelos de identidad de escalas superiores. Estos resultados nos permiten añadir evidencias que apoyan la sugerencia de Wortham (2006) y Wortham y Rhodes (2012) de que para estudiar los procesos de identificación resulta imprescindible ir más allá de las escalas espaciotemporales “macro” y “micro”, para lo cual el análisis de los niveles local y de comunidades de práctica parecen especialmente adecuados.

El **OBJETIVO ESPECÍFICO 2** que nos planteamos en esta investigación fue describir y analizar el proceso de configuración del modelo de identidad profesional de Inés (significados sobre la profesión de orientador) a lo largo del curso académico 2010-2011. Consideramos que los resultados obtenidos nos permiten defender la pertinencia y relevancia de este objetivo, que no es habitualmente abordado en los trabajos sobre identidad profesional (exceptuando, por ejemplo, el trabajo de Mortimer, Wortham, y Allard, 2010). Basándonos en los resultados expuestos en el capítulo 4, la principal conclusión que podemos extraer de estos análisis es que la evolución del modelo de identidad de Inés se ha caracterizado por un proceso dinámico de continua reconstrucción de significados sobre la profesión, que ha llevado a una progresiva des-idealización y humanización de los orientadores educativos. Asimismo, hemos visto que el modelo de identidad de Inés se fue flexibilizando con el paso de los meses, dando paulatinamente más importancia a la versatilidad del orientador, al respeto de los ritmos de cambio de cada docente, y al cuidado de las relaciones de asesoramiento.

A partir de los análisis realizados, podemos concluir que la evolución del modelo de identidad de Inés no implicó en todos los casos transformaciones radicales de los significados con los que fue definiendo a los orientadores a lo largo de los meses. En cambio, hemos visto que algunos **significados fueron mantenidos y reforzados** con el paso del tiempo (por ejemplo, la visión sistémica y multicausal que deben tener sobre la realidad educativa, su papel central dentro del colegio, o la importancia de que se formen continuamente), lo cual apoya la afirmación de que la identidad, a pesar de su naturaleza dinámica, se caracteriza también por la estabilización de ciertos significados (Holland y Lave, 2001; Polman, 2010; Wortham, 2004). De ello podemos concluir que

también en lo que respecta a la construcción de significados sobre la profesión existen mecanismos que cumplen la misma función que desempeña el *thickening* (Holland y Lave, 2001) para el mantenimiento y estabilización de significados sobre uno mismo como profesional.

También hemos constatado que con el paso de los meses Inés añade a su modelo de identidad determinados **significados nuevos** con los que caracteriza a los orientadores educativos (por ejemplo, el respeto de los tiempos de cambio, o la necesidad de ser sistemático, reflexivo y versátil). Estos nuevos significados son en general el resultado de la reflexión sobre su propia experiencia profesional en las distintas comunidades de práctica del colegio Andersen, así como sobre las dificultades que reconoce en prácticas de otros profesionales. Cabe señalar que estos significados sobre la profesión habían sido propuestos en la formación inicial del Máster, a pesar de lo cual Inés no los había incorporado a su modelo de identidad. Este resultado nos lleva a concluir que hay ciertos significados sobre la profesión que difícilmente pueden ser interiorizados si se presentan solamente en contextos académicos, por lo cual resulta necesario que el orientador novel desempeñe determinadas actividades profesional para poder apropiarse de los mismos e incorporarlos a su modelo de identidad.

Hemos analizado también el modo en que gran parte de los **significados** que conforman el modelo de identidad de Inés **sufrieron cambios** con el paso de los meses. En algunos casos estas transformaciones fueron radicales, tales como pasar de defender que la relación de asesoramiento con los docentes debe ser simétrica al inicio del curso, a afirmar que ésta debe caracterizarse por su asimetría meses más tarde (*I - yo antes de llegar al Máster, para nada creía esto. Entonces, llega el Máster y digo "Abh... ¡qué bonito! Venga, me lo creo". Entonces, he hecho como un esfuerzo en el Máster en créemelo [...] Y ahora vuelvo a la práctica y digo "vale, no es ni lo que pensaba antes ni lo que yo a veces he interpretado que me estaba enseñando el Máster"*). En otros casos, la transformación del modelo de identidad a lo largo del tiempo fue mucho más sutil y progresiva, implicando una paulatina concreción de ciertos significados (tipo de conocimiento experto que deben tener los orientadores) o complejización de los mismos (ontología del orientador).

Esta distinta evolución (mantenimiento, incorporación o transformación de significados) que hemos identificado en diferentes dimensiones del modelo de identidad de Inés ha sido posibilitada por una variedad de **mecanismos de construcción identitaria**, tal y como explicamos en detalle en el capítulo 4. Uno de ellos fue la tematización y negociación explícita de significados, lo cual favoreció que Inés objetivara determinados aspectos de su modelo de identidad y los negociara en intercambios comunicativos que, habitualmente, tuvieron lugar en espacios de formación (Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum y reuniones con su tutor académico). Otro mecanismo de construcción de significados sobre la profesión fue la corporeización de ciertos aspectos de su modelo de identidad; en este sentido, hemos ilustrado que la reflexión de Inés sobre la práctica de otros profesionales de su colegio contribuyó en parte a que resignificara en qué consiste ser un orientador educativo. Hemos

analizado asimismo el modo en que Inés reconstruyó significados sobre su profesión a partir del reconocimiento y ventrilocución de voces de distinto nivel de generalidad (teóricas, particulares, institucionales o normativas), que fueron utilizadas por ella misma u otras personas como recursos para legitimar algunas dimensiones de su modelo de identidad. Por último, hemos comprobado cómo el modelo de identidad de Inés ha sido reconstruido como consecuencia de los actos de reconocimiento recibidos por otras personas, así como por la puesta en práctica (*enactment*) de ciertos significados por parte de la propia orientadora novel.

En lo que respecta al efecto de los modelos de identidad de escalas espaciotemporales más amplias sobre la configuración del de Inés, hemos comprobado que los modelos de identidad socio-históricos (a nivel estatal) y del contexto formativo (Máster en Psicología de la Educación) tuvieron una fuerte influencia sobre el modo en que Inés caracterizaba a los orientadores al comenzar el curso académico. Sin embargo, estos modelos fueron progresivamente perdiendo presencia en su discurso con el paso de los meses cobrando, en su lugar, más peso los modelos de identidad reivindicados en las comunidades de práctica específicas en las que estaba inserta y en el contexto local del colegio Andersen.

En relación con este objetivo específico, podemos concluir que la configuración del modelo de identidad de Inés fue un proceso dinámico, que implicó el mantenimiento de algunos significados sobre la profesión de orientador educativo, la transformación (radical o sutil) de otros, y la inclusión de nuevos significados. Asimismo, hemos mostrado que esta reconstrucción del modelo de identidad de Inés fue posible gracias a su participación en un conjunto de comunidades de práctica (cuyos modelos de identidad tuvieron distinta influencia con el paso del tiempo), que propiciaron ciertos mecanismos interpsicológicos. Por último, en nuestros análisis hemos comprobado que la configuración del modelo de identidad de la orientadora novel no puede entenderse al margen de los significados que fue negociando sobre sí misma como profesional a lo largo del curso académico, existiendo entre ambos una fuerte imbricación. Antes de explicar el modo en que éstos significados (sobre la profesión y sobre sí misma como profesional) se constituyeron mutuamente, nos detendremos a analizar el proceso de negociación de significados sobre sí misma como orientadora en cada una de las comunidades de práctica en las que Inés desempeñó su profesión.

El **OBJETIVO ESPECÍFICO 3** que planteamos con la presente investigación fue, justamente, describir y analizar la trayectoria de identificación profesional de Inés (significados sobre sí misma como orientadora) a lo largo del curso académico 2010-2011. Para ello, hemos realizado un análisis longitudinal en tres comunidades de práctica en las que Inés fue progresivamente negociando su posición profesional y construyendo significados sobre sí misma como orientadora. En los capítulos

5, 6 y 7 hemos analizado, respectivamente, la trayectoria de identificación de Inés en la clase de 4ºA de Primaria, en Proyecto Artístico y en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. Por lo tanto, en estas conclusiones no repetiremos esa estructura independiente, sino que nuestro análisis será transversal a estas tres comunidades de práctica. De este modo, en un primer momento analizaremos las principales comunidades y diferencias que identificamos entre estas tres trayectorias. A continuación, explicaremos el modo en que la configuración de la identidad profesional de Inés se vio condicionada, en parte, por esta multifiliación a distintas comunidades de práctica (Wenger, 2001). Por último, nos referiremos a la relación de mutua constitución entre los significados que fue negociando sobre sí misma como profesional y aquellos que fue construyendo sobre su profesión, a lo largo del curso.

Al comparar la participación de Inés en las tres comunidades de práctica profesional en las que negoció significados sobre sí misma durante el curso 2010-2011, podemos ver algunas particularidades que, tomadas en su conjunto, pueden ayudarnos a explicar el diferente efecto que cada una de ellas tuvo sobre la construcción de su identidad profesional. En primer lugar, si estudiamos globalmente la participación de Inés en la clase de 4ºA, en Proyecto Artístico y en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, podemos comprobar que el **tipo de trayectoria** que configuró en cada una de ellas fue muy diferente. Siguiendo las definiciones de Wenger (2001), podemos caracterizar la evolución de Inés en Proyecto Artístico como una trayectoria entrante, mediante la cual progresivamente ha ido avanzando desde la periferia hacia la plena participación en esta comunidad de práctica. En el caso de su trayectoria en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, hemos comprobado que prácticamente desde el inicio fue una participante plena en la comunidad de práctica (con una alta responsabilidad y autonomía), lo cual nos permite definirla como una trayectoria de los miembros. Por último, en 4ºA comenzó una trayectoria entrante, pero rápidamente se transformó en una trayectoria periférica, durante la cual Inés no pudo avanzar (por motivos ajenos a su voluntad) hacia la plena participación dentro de la comunidad de práctica.

En segundo lugar, una de las mayores diferencias que encontramos entre las tres trayectorias está relacionada con los **motivos por los que se incorporó en cada comunidad de práctica y las expectativas** que se tenían en relación con la posición que Inés desempeñaría en ellas. En este sentido, hemos documentado que la inclusión de Inés en 4ºA fue decidida exclusivamente por sus tutores académico y profesional, fue impuesta a la docente del grupo (Lucía) sin consultarle, y existían distintas expectativas acerca de la posición profesional que adoptaría la orientadora novel (que se hicieron explícitas en el “momento cafetería”²⁸). En cambio, su presencia en Proyecto Artístico fue negociada entre Inés y Vero, al tiempo que legitimada y apoyada por sus tutores; las expectativas de todos los implicados eran homogéneas, aspirando a que la orientadora novel asesorara a Vero. Por su parte, la participación de Inés en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados fue ofrecida por

²⁸ Este acontecimiento está descrito en detalle en las páginas 263-267

los tutores de Inés y aceptada por ella. Las expectativas de que fuera orientadora en esta comunidad de práctica no solo eran compartidas, sino que también fueron explicitadas públicamente ante todo el claustro de profesores de Secundaria.

En tercer lugar, y vinculado con lo anterior, hemos visto que en cada comunidad de práctica tienen lugar **diferentes procesos de construcción identitaria**. En concreto, con cada una de ellas hemos podido ilustrar un proceso de negociación de: 1) su posición profesional, 2) los ámbitos legítimos de asesoramiento, o 3) el tipo de orientadora que es. De este modo, en la clase de 4ºA hemos comprobado que Inés estuvo negociando constantemente su posición profesional, alternándose entre reivindicar su posición como asesora de Lucía y aceptar su papel de profesora de apoyo de determinados alumnos. En el caso de Proyecto Artístico, en cambio, su posición profesional como asesora de Vero estaba aceptada desde el inicio de su participación; no obstante, a lo largo de su trayectoria Inés ha tenido que ir negociando los temas concretos en los cuales tenía legitimidad para ejercer su asesoramiento. Por último, en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados tanto su posición profesional como su legitimidad para asesorar estaban garantizadas desde el comienzo, por lo que su trayectoria se caracterizó por la negociación del tipo concreto de orientadora que quería ser, así como por el modo en que se posicionaba respecto al resto de miembros del departamento de orientación.

En cuarto lugar, y como apuntamos anteriormente, encontramos diferencias en los **modelos de identidad del orientador** que se reivindicaban en cada una de las comunidades de práctica. Así, la maestra de 4ºA asumía que los orientadores debían adoptar un rol de expertos y preocuparse principalmente por los alumnos que presentan más dificultades (más cercano a un modelo clínico). Por el contrario, tanto en las clases de Proyecto Artístico como en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados se reivindicaba un modelo de asesoramiento educativo, según el cual el orientador debe hacer intervenciones sistémicas y preventivas, establecer una relación de colaboración con el profesorado, y propiciar que estos mejoren su práctica docente.

Más allá del análisis detallado del proceso mediante el cual Inés va construyendo significados sobre sí misma en cada comunidad de práctica, resulta pertinente estudiar también cómo su experiencia de multifiliación influye sobre la construcción de su identidad profesional y cómo consigue conciliar estas diferentes trayectorias, en la línea de lo que proponen diversos autores (Nyström, 2009a, 2009b; Wenger, 2001; Williams, 2010). Por lo tanto, mientras que en los capítulos 5, 6 y 7 hemos analizado cómo la participación de Inés en cada comunidad de práctica favoreció que ejerciera determinadas posiciones y que construyera ciertos significados sobre sí misma y sobre su profesión, a continuación vamos a poner de manifiesto cómo estas diferentes trayectorias fueron articuladas y puestas en relación. En otras palabras, mientras que en los capítulos de resultados hemos enfatizado la

naturaleza múltiple, variable y situada de la identidad, a continuación subrayaremos sus aspectos más estables y trans-contextuales. En su conjunto, ello nos permite apoyar la propuesta de Falsafi (2010) relacionada con la necesidad de que las aproximaciones socioculturales al estudio de la identidad atiendan tanto sus aspectos más dinámicos y específicos de contexto, como a aquellos más estables y trans-contextuales. Los resultados de la presente investigación han permitido ilustrar esta continua tensión a la que deben enfrentarse los noveles durante la configuración de su identidad profesional.

En lo que respecta al **modo en que se pusieron en relación las trayectorias** de Inés en las diferentes comunidades de práctica en las que participó, podemos concluir que la influencia de unas sobre otras tomó distintas formas. En concreto, en el caso estudiado hemos podido identificar, al menos, cinco maneras diferentes en las cuales se vincularon las comunidades de práctica en las que Inés estuvo inserta durante el curso 2010-2011. En algunos casos, hemos documentado cómo las experiencias de Inés en unas comunidades de práctica tuvieron “efectos negativos” sobre su trayectoria en otras. Tal es el caso, por ejemplo, de la pérdida de legitimidad de Inés para convocar reuniones con Vero y con los docentes del Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, a partir de la recurrentes dificultades que encontró para reunirse con Lucía y Bea en 4ºA. (*I - Yo creo que me ha marcado un pelín (ríe) muy triste, eh, pero mi experiencia con el intento de reunir a Lucía con Bea (ríe) de verlo tan fácil y tan obvio y ver que no lo he conseguido, es como “Joder”*).

En otros casos, hemos ilustrado cómo algunas trayectorias tuvieron “efectos positivos” sobre otras. Por ejemplo, la propia Inés afirma que ciertas experiencias que tuvo en 4ºA (por ejemplo, adoptar una posición de asesora con rol de experto) le sirvieron para transformar su posicionamiento, y establecer desde el inicio una relación de colaboración con el profesorado de otras comunidades de práctica profesionales (*I - he necesitado una fase de equivocarme antes [...] de práctica... con Lucía y que me haga pensar, que me haga cambiar [...] de la práctica con Lucía me ha hecho ir a la cognición (ríe) y volver a una práctica con Vero*).

También hemos documentado situaciones en las cuales en una comunidad de práctica se propiciaba la reflexión acerca de lo que sucedía en otras. Este tipo de influencia la pudimos ver principalmente en las comunidades de práctica formativas (los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum y las tutorías con Andrés), en las que se solicitaba a Inés que tematizara y reflexionara sobre su experiencia profesional en la clase de 4ºA, Proyecto Artístico o el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados. Esta objetivación de su propia práctica, como hemos analizado en los capítulos de resultados, constituyó uno de los mecanismos mediante los cuales Inés pudo ir negociando significados sobre sí misma en cada comunidad de práctica. (*Andrés - Aprovecha entonces justamente para indagar, para indagar un poquito. Pero la primera sobre la que vas a tener que indagar es sobre ti. [...] De lo que estamos queriendo continuamente reforzar, más que otras cosas, es... “¿qué hago?, ¿por qué lo hago?, ¿qué consecuencias tiene lo que digo que haya que hacer o dejar de hacer, o que voy a hacer?”*).

Asimismo, hemos comprobado que en muchas ocasiones Inés negociaba significados sobre sí misma mediante la comparación que establecía entre sus trayectorias en diferentes comunidades de práctica. De este modo, hemos documentado variados ejemplos en los que Inés pudo definirse como un determinado tipo de orientadora (colaboradora, transparente) en Proyecto Artístico utilizando como recurso la diferenciación respecto a su posición en 4ºA (*I - Yo tenía [con Lucía] una doble intención "oculta" (apoyar como profesora de apoyo pero también asesorar) y creo que lo he transmitido [...] soy consciente de que con el tiempo he ido siendo más clara y transparente en cuanto a mis intenciones. Mi colaboración posterior con otros profesores, entre ellos con Vero [...] está siendo muy diferente en este aspecto.*) Como retomaremos más adelante, las entrevistas de investigación desempeñaron un papel importante al favorecer que Inés estableciera estas comparaciones como recurso para construir su identidad profesional.

Por último, hemos explicado también cómo la entrada o salida de Inés de algunas comunidades de práctica constituyeron incidentes críticos dentro de su trayectoria en otra comunidad de práctica. A este respecto, en el capítulo 6 hemos analizado en detalle cómo el final de la participación de Inés en la **clase** de 4ºA, junto con su comienzo en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, provocó transformaciones en el posicionamiento que la orientadora novel adoptó en Proyecto Artístico.

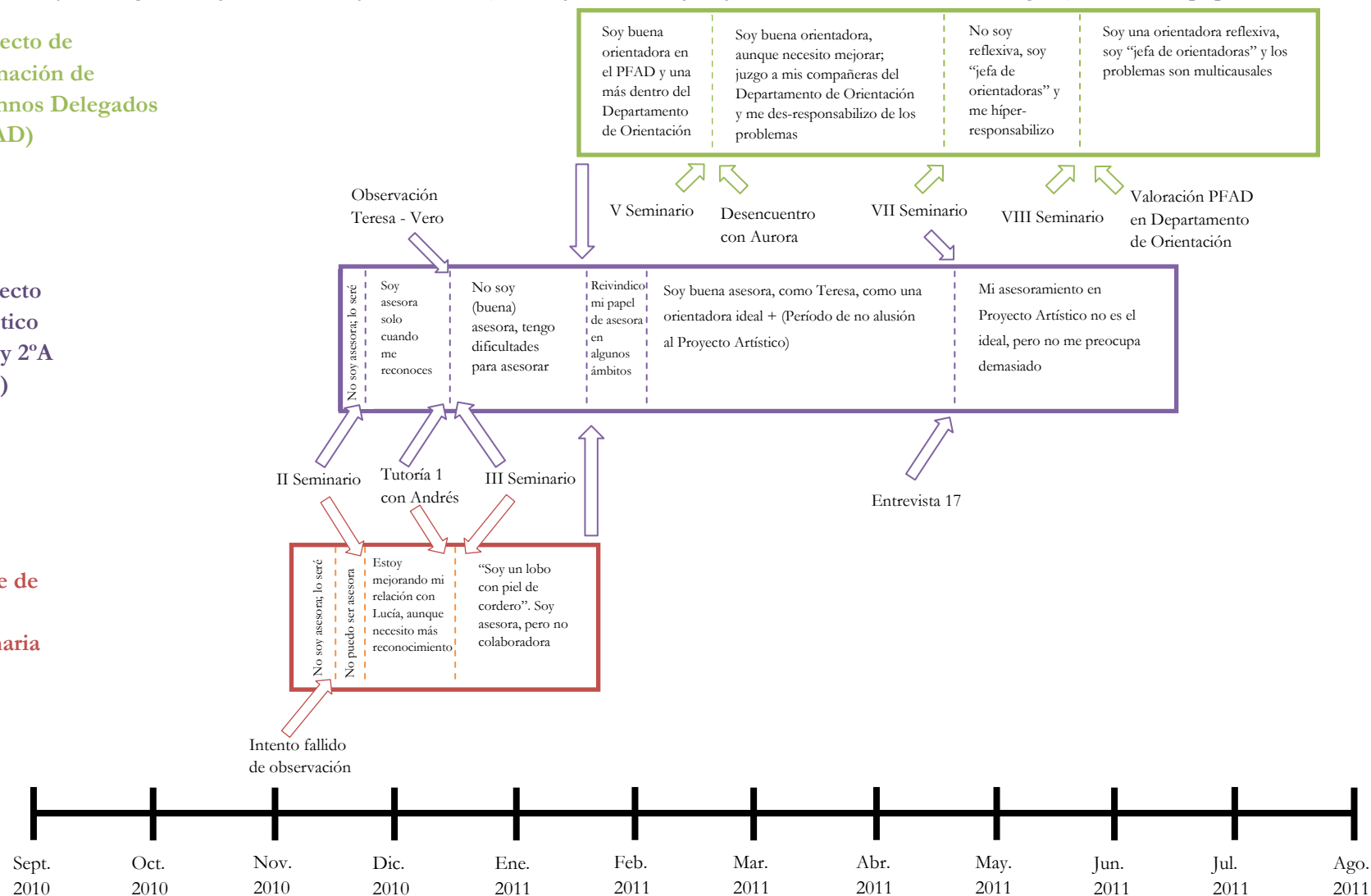
Para seguir profundizando en el efecto que tuvo la multifiliación de Inés a varias comunidades de práctica sobre su identidad profesional, consideramos que puede ser de utilidad organizar nuestras conclusiones en torno al siguiente eje cronológico, en el que representamos las trayectorias de identificación de Inés en la clase de 4ºA, en Proyecto Artístico y en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, al tiempo que señalamos los principales incidentes críticos que hemos identificado durante el curso 2010-2011.

Gráfica 8. Eje cronológico con trayectorias de identificación de Inés (4ªA, Proyecto Artístico y Proyecto de Formación de Alumnos Delegados) [Elaboración propia]

**Proyecto de
Formación de
Alumnos Delegados
(PFAD)**

**Proyecto
Artístico
(1ºC y 2ºA
ESO)**

**Clase de
4ºA
Primaria**



A partir de esta panorámica general de la participación de Inés en estas tres comunidades de práctica del colegio Andersen, podemos sacar algunas conclusiones sobre el proceso de configuración de su identidad profesional durante el curso 2010-2011. En primer lugar, si atendemos a la **duración de las fases** que hemos identificado en cada trayectoria, podemos afirmar que al comenzar su inserción profesional en el colegio Andersen Inés experimenta cambios muy rápidos (las primeras fases son muy breves) y conforme avanza el curso académico las transformaciones son progresivamente más lentas (las últimas fases son más amplias y duraderas). Esta evolución es coherente con la noción de *thickening* (Holland y Lave, 2001; Wortham, 2004), que subraya la progresiva estabilización de la identidad a lo largo del tiempo, conforme alguien se posiciona y es posicionado consistentemente como un determinado tipo de profesional. Por otra parte, si ponemos en relación este hecho con los trabajos que afirman que la identidad profesional experimenta más cambios en la etapa de novales que en las posteriores etapas de desarrollo profesional (Lasky, 2005; McIntyre y Hobson, 2015; Miteșcu, 2014), podríamos concluir que en el caso de Inés también reconocemos este patrón ontogénico al analizar la microgénesis de su primer año de inserción profesional.

Otra de las conclusiones que derivamos del análisis transversal de las distintas trayectorias de identificación es que, en términos generales, hay una fuerte **coincidencia temporal en los inicios de las fases** por las que Inés pasa en cada comunidad de práctica (por ejemplo, el 23/11/2010, 14/12/2010, 20/01/2011 y el 26/04/2011). Interpretamos que esta coincidencia se debe principalmente a que los cambios de fases suelen estar precedidos de ciertos incidentes críticos que no necesariamente son específicos de cada comunidad de práctica. De este modo, como retomaremos más adelante, muchos de los incidentes críticos que hemos identificado han provocado transformaciones globales en los significados que Inés construye sobre sí misma y sobre su profesión y, por lo tanto, provocan transformaciones en el posicionamiento que adopta en distintas comunidades de práctica.

Vinculado al **cambio de fases dentro de cada trayectoria**, observamos que en algunas ocasiones estos cambios implican la transformación simultánea de diversos significados interrelacionados. Este fenómeno lo podemos reconocer, por ejemplo, en la trayectoria de identificación de Inés en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, a lo largo de la cual los cambios de fases implican la transformación simultánea de los significados sobre sí misma, sobre la realidad educativa (atribuciones causales que hace ante los problemas que identifica) y de su posicionamiento respecto a otros miembros del departamento de orientación.

Si centramos la atención a los acontecimientos que propician estos cambios de fases en las trayectorias de identificación de Inés, comprobamos que todos los **incidentes críticos** son interpsicológicos y la mayor parte tiene lugar en las comunidades de práctica del Máster en Psicología de la Educación (reuniones con su tutor académico y Seminario de Reflexión sobre el Prácticum). En la línea de lo que proponen algunos autores (Bilbao y Monereo, 2011; Monereo y Badía, 2011;

Monereo, Panadero y Scartezini, 2012), en el caso de Inés hemos identificado tanto incidentes críticos positivos (valoración positiva de su intervención en la reunión del departamento de orientación) como negativos (el intento fallido de realizar una observación en el aula de 4ºA, o la discusión con Aurora). Todos los incidentes críticos que identificamos en la trayectoria de Inés fueron aceptados por la propia orientadora novel durante el proceso de triangulación; sin embargo, en muchos de los casos los incidentes críticos no habían sido reconocidos como tales por parte de Inés en el momento en el que sucedieron, lo que resulta coherente con la propuesta de Halquist y Musanti (2010) acerca de la pertinencia de que estos sean identificados inicialmente por los investigadores y posteriormente contrastados con los participantes.

Como se observa en el eje cronológico, hay algunos incidentes críticos que son muy específicos y afectan solamente a una comunidad de práctica (por ejemplo, el VII SRP o la discusión con Aurora), mientras que otros influyen simultáneamente sobre varias trayectorias de identificación. Un ejemplo claro de estos últimos es el II Seminario de Reflexión sobre el Prácticum, en el que las profesoras del Seminario recuerdan enfáticamente a Inés que ella no es docente, sino asesora (*Claudia - Entonces, tu puesto profesional es el de una persona que orienta en un centro inclusivo. O sea, con estas características. Pero es la orientación. No eres una docente*). Como hemos analizado en los capítulos 5 y 6, este incidente provocó cambios en su posicionamiento tanto en 4ºA como en Proyecto Artístico, empezando a presentarse como orientadora en ambas comunidades de práctica a partir de ese momento.

Relacionado con lo anterior, también podemos ver que algunos cambios de fase están posibilitados por la presencia conjunta de varios incidentes críticos que representan una misma voz, lo cual pudo haber aumentado su efecto sobre la trayectoria de Inés. Tal es el caso de tres acontecimientos que tuvieron lugar en un breve período de tiempo (tutoría 1 con Andrés, Observación de Teresa y III SRP) y que, en su conjunto, provocaron transformaciones en las trayectorias de identificación de Inés en 4ºA y Proyecto Artístico, al tiempo que generaron cambios en determinados aspectos de su modelo de identidad (las relaciones de asesoramiento).

En el eje cronológico podemos comprobar que si bien la mayor parte de los cambios de fases han estado provocados –según nuestra interpretación de la información– por uno o varios incidentes críticos, en el caso de Inés hemos encontrado también algunas excepciones. Por ejemplo, en la trayectoria de Inés en Proyecto Artístico, vemos que el paso de la cuarta a la quinta fase no está originado por ningún acontecimiento aislado, sino que es el resultado de la continua negociación y progresiva extensión de las temáticas en las que cuales la orientadora novel tiene legitimidad para posicionarse como asesora de Vero.

A lo largo de los capítulos de resultados de la tesis hemos ido analizando diversos **mecanismos de construcción identitaria** que tuvieron lugar durante la trayectoria de identificación de Inés en las

diferentes comunidades de práctica en las que participó durante el curso 2010-2011. El conjunto de resultados obtenidos nos permite apoyar el supuesto sociocultural acerca de que los significados no son creados por individuos aislados, sino que surgen a partir del diálogo de al menos dos voces (Bajtín, 1981, 1986; Wertsch, 1993). En este sentido, hemos ido analizando los procesos dialógicos microgenéticos a través de los cuales Inés y otros profesionales de su entorno fueron negociando significados sobre sí mismos y sobre la profesión de orientador educativo.

Basándonos en los resultados obtenidos, podemos afirmar que el principal mecanismo mediante el cual Inés fue configurando su identidad profesional fue el posicionamiento, lo que coincide con los planteamientos de muchos autores (Bamberg, De Fina y Schiffrin, 2011; Davies y Harré, 2007; Hermans, 2001; Holland y Lachicotte, 2007; Raggatt, 2007, 2012; Wortham, 2001, 2004). En esta misma línea, el análisis que hemos realizado de nuestro material empírico nos permite añadir evidencias en relación con la pertinencia de utilizar las nociones de voces y posiciones como herramientas analíticas para el estudio de la construcción de la identidad profesional (Prados, Cubero, Santamaría y Arias, 2013; Santamaría, Cubero, Prados y de la Mata, 2013).

Considerando lo anterior, concluimos que el posicionamiento es un importante mecanismo de construcción identitaria y, en consecuencia, constituye también una herramienta analítica privilegiada para estudiar la configuración de la identidad profesional de una persona, desde una aproximación sociocultural. En el caso de nuestra investigación, su pertinencia radica en que entendemos los actos de posicionamiento como un tipo de acción mediada (Penuel y Wertsch, 1995; Wertsch, 1993) que nos permitió analizar cómo las actuaciones concretas de Inés se vinculan con los contextos culturales, históricos e institucionales en los que están insertas, a través de un conjunto de instrumentos mediadores. En otras palabras, este análisis nos permitió atender conjuntamente a los aspectos microgenéticos (las posiciones que Inés y otros profesionales iban negociando en diversos intercambios comunicativos) y sociogenéticos (las voces de distinto nivel de generalidad que les permitían articular dichas posiciones) de la configuración de la identidad profesional de la orientadora novel.

Más allá de la afirmación general de que Inés fue construyendo su identidad profesional a través de posicionamientos, a lo largo de la tesis hemos ido analizando e ilustrando las distintas formas que fue tomando este mecanismo. Retomaremos a continuación las más relevantes, y presentaremos las principales conclusiones que sacamos a partir del análisis de la configuración identitaria a través de posicionamientos.

En primer lugar, consideramos que mediante el *corpus* de la investigación hemos podido ilustrar adecuadamente la **naturaleza situada e interactiva de los posicionamientos**. De este modo, al analizar las trayectorias de identificación de Inés en las tres comunidades de práctica hemos podido comprobar que la misma orientadora novel, en el mismo momento de su desarrollo profesional,

adopta posiciones diferentes en función del contexto específico en el cual está participando, así como de las personas en particular con las que está interactuando en cada uno de ellos. A su vez, hemos mostrado la pertinencia de estudiar las posiciones en su proceso de negociación interactiva y no exclusivamente como producto de los actos de reconocimiento recibidos. En este sentido, si bien el reconocimiento recibido por otros profesionales ha resultado crucial en el proceso por el cual Inés fue construyendo significados sobre sí misma, para comprender este proceso nos ha sido de gran utilidad prestar atención también al modo en que Inés respondía ante este reconocimiento, y cómo ello provocaba un re-posicionamiento por parte de su interlocutor. En otras palabras, consideramos haber aportado suficientes evidencias para defender la pertinencia de estudiar los mutuos posicionamientos que tiene lugar en una interacción determinada, en lugar de analizar por separado los “auto-posicionamientos” y los “hetero-posicionamientos” (Davies y Harré, 2007), como si se tratase de dos mecanismos independientes y diferenciables analíticamente.

En segundo lugar, hemos identificado **actos de posicionamientos en muy diversas situaciones**, tales como interacciones profesionales (situaciones de asesoramiento o reuniones de departamento), espacios de formación (seminarios grupales de reflexión, o tutorías individuales), entrevistas orales, o textos escritos (memorias, Trabajo de fin de Máster, power points), lo cual es coherente con la propuesta de entenderlo como un mecanismo central en el proceso de construcción de la identidad profesional. Este hecho nos ha permitido documentar el efecto que tuvo la participación de Inés en múltiples comunidades de práctica sobre su configuración identitaria, en la medida en que cada una de ellas constituyó una nueva oportunidad para la negociación de posiciones.

En tercer lugar, cuando nos enfrentamos a analizar discurso narrativo, seguimos la recomendación de varios autores (Bamberg, 2004; Hall et al., 2010; Hermans, 1996; Wortham, 2001) relativa a la necesidad de distinguir entre los posicionamientos que tienen lugar en los **eventos narrados** y los que se ejercen en los **eventos narrativos**. Al hacerlo, pudimos constatar la utilidad de dicha distinción para poder comprender cómo Inés fue construyendo su identidad profesional mediante el posicionamiento que establecía en ambos tipos de eventos. Como hemos documentado en los capítulos de resultado, los posicionamientos adoptados por Inés en el evento narrado y el narrativo no siempre eran armónicos y en muchas ocasiones fue justamente esta divergencia la que nos ayudó a profundizar en los procesos mediante los cuales iba negociando su identidad profesional.

En cuarto lugar, en nuestros datos hemos podido identificar posiciones que variaban fuertemente en su **grado de explicitud**, en la línea de los resultados obtenidos en los trabajos de Prados et al. (2013), Raggatt (2007, 2012), Santamaría et al. (2013) o Wortham (2001). Así, hemos comprobado que Inés conseguía adoptar posicionamientos tanto mediante descripciones explícitas de sí misma o de otras personas, como mediante estrategias mucho más sutiles (por ejemplo, insistir en desarrollar ciertas actividades mediante las cuales podía ejercer determinada posición profesional). Relacionado con esto último, hemos comprobado que las principales posiciones profesionales entre las que Inés se debatió

durante el curso 2010-2011 fueron la de asesora y de profesora de apoyo. Dentro de cada una de ellas, fue negociando interactivamente el tipo concreto de profesional que podía ser en cada comunidad de práctica, para lo cual a lo largo de su trayectoria fue posicionándose como insegura, colaboradora, transparente, experta, cuidadosa, comprometida, reflexiva, etc.

En quinto lugar, las posiciones que Inés y otras personas de su entorno fueron negociando estuvieron **articuladas por diversas voces**, esto es, por ciertas perspectivas o visiones del mundo (Bajtín, 1981; Wertsch, 1993). Siguiendo la propuesta de Prados et al. (2013) y Santamaría et al. (2013) hemos agrupado estas voces en función de su procedencia y nivel de generalidad, lo cual nos resultó de gran ayuda para desentrañar el modo en que la trayectoria de Inés estaba mediada socioculturalmente. Como hemos ido detallando en los capítulos de resultados, las principales voces que Inés utilizó para adoptar posicionamientos podrían agruparse en torno a los siguientes niveles de generalidad: voces normativas (leyes que regulan las funciones de los orientadores), voces teóricas (autores que articulan un discurso académico acerca del papel de los orientadores), voces institucionales (las perspectivas del Máster o del colegio Andersen) y voces particulares (de Teresa, Andrés, Claudia, o Vero, entre otros).

En los capítulos de resultados hemos analizado en detalle cómo Inés consiguió adoptar ciertos posicionamientos mediante la **ventrilocución de estas voces** de distinto nivel de generalidad. Este uso que hizo de determinadas voces para posicionarse varió ampliamente y tuvo diversos efectos sobre la configuración de su identidad profesional. Por ejemplo, hemos documentado que para posicionarse en ocasiones Inés hablaba como otras personas (usando sus expresiones y estilo, para asimilarse a ellas), dotaba de voz a ciertos personajes de su narración (voicing), se apropiaba de determinadas voces teóricas (para legitimar sus propuestas) o hacía discurso referido de algunos profesionales (por ejemplo, para explicitar el modo en que era reconocida por ellos).

En sexto lugar, hemos ilustrado cómo Inés fue configurando su identidad profesional **posicionándose respecto a sí misma**, así como respecto a otras personas. En el primero de los sentidos, hemos mostrado cómo Inés conseguía definirse como un determinado tipo de orientadora, mediante el posicionamiento que establecía respecto a posiciones que ella misma había ejercido en el pasado (su *past-self*), posiciones que aspiraba a desempeñar en el futuro (su *future-self*), o bien posiciones que estaba desempeñando en otras comunidades de práctica. De este modo, hemos analizado múltiples ejemplos en los cuales el tipo de posicionamiento que Inés adoptaba para definirse era la diferenciación respecto a sí misma (*I - yo creo que no he sabido gestionar muy bien, y ahora lo estoy haciendo mejor [...] yo creo que antes pasaba de la pasividad a la actividad bruscamente y ahora yo creo que lo estoy haciendo un poco diferente [...] más natural, más transparente también, porque igual antes era aquello que te decía de "Quizá con Lucía me ha fallado lo de tener dos intenciones"*).

En el segundo de los sentidos, hemos analizado diversas situaciones en las que Inés conseguía presentarse como un tipo de profesional estableciendo **posicionamientos interactivos ante otras**

personas. En nuestros análisis hemos ilustrado muchos eventos en los cuales los principales tipos de posicionamiento que Inés adoptaba respecto a otros profesionales eran la diferenciación y la asimilación, lo que es coherente con la propuesta de varios trabajos que afirman que estos dos procesos son la base de la construcción de la identidad (Grad y Martín Rojo, 2008; Lalueza y Crespo, 2011; Rasskin, 2012). Estos tipos de posicionamientos fueron claramente ilustrados en el capítulo 7, mediante el análisis de la progresiva diferenciación de Inés respecto a Aurora y Esther, dos de las orientadoras del colegio, y de su paulatina asimilación con Teresa, su tutora profesional y directora del Departamento de Orientación. Complementariamente, siguiendo la propuesta de Bucholtz y Hall (2005), en la presente investigación hemos visto también otros tipos de relaciones que Inés estableció con la alteridad. Por ejemplo, la participación de Inés en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados se ha caracterizado por la autorización (la afirmación de su identidad como orientadora a través de estructuras de poder institucionalizado) y la autenticación (la verificación de su identidad a través de los intercambios discursivos). En contraposición, su trayectoria en la clase de 4ºA de Primaria ha constituido un buen ejemplo de un proceso de desnaturalización, es decir, de un conjunto de intercambios comunicativos mediante los cuales la identidad de Inés fue presentada como fragmentada, problemática e incluso falsa.

Otro tipo de posicionamiento que Inés estableció con los docentes a los que asesoraba y que ilustramos ampliamente en los capítulos 5, 6 y 7 está vinculado al establecimiento de relaciones simétricas o asimétricas con los interlocutores (Hermans, 1996, 2001; Linell, 1990). Si bien en nuestros análisis hemos comprobado la pertinencia de las cuatro herramientas analíticas (dominio interactivo, dominio temático, cantidad de habla y movimientos estratégicos) que propone Hermans (2001) para estudiar este tipo de posicionamiento, a la vista de los resultados obtenidos consideramos adecuado hacer dos matizaciones. Por un lado, para la interpretación de la información nos ha resultado de utilidad atender no solo a quién iniciaba las interacciones y los temas, sino también a quién los finalizaba. En este sentido, hemos comprobado que para caracterizar los posicionamientos que Inés establecía con Lucía y Vero resultó muy informativo analizar cómo determinadas temáticas eran cerradas (por mutuo acuerdo o por imposición), así como el modo en que las situaciones de asesoramiento eran concluidas (de manera unilateral o negociada).

Por otro lado, en la trayectoria de Inés hemos podido comprobar que estos cuatro elementos no solo constituyen buenas herramientas analíticas, sino que la propia orientadora novel explicita la importancia que éstos tienen en su asesoramiento. Por ejemplo, en el capítulo 6 hemos ilustrado que Inés explica su relación con Vero haciendo referencia al dominio interactivo (*“me gustaría que nos viéramos más que el martes, porque es verdad que, [...] no me junto con ella. No hago por juntarme, porque martes y jueves podría buscar más huecos o podría decir «pues mira en el recreo, aunque la vea hablando con un compañero, pues me voy a meterme en la conversación» total en algún momento tendré que meterme ¿no?»*), el dominio temático (*“ha habido un momento en que yo quería decirle una idea y he tardado... lo he intentado como cuatro veces”*; *“yo tengo en*

mente y apuntado como «quiero hablar de esto, esto y esto», pero es que yo creo que ni una vez lo he conseguido...»; “a veces sacar el tema me cuesta menos, lo que me cuesta más es dar mi visión del tema”) o a la cantidad de habla (“ella habla mucho y muy rápido”; “en el fondo... es como una metralleta tá, tá, tá, tá, tá”; “bueno es que no es cuestión de aprovechar un momento en el que beba agua y soltárselo (ríe)”).

Para finalizar con las conclusiones vinculadas al tercer objetivo específico de la investigación, queremos referirnos al importante papel que desempeñaron determinados **artefactos mediadores** sobre la construcción de la identidad profesional de la orientadora novel. En concreto, en los capítulos de resultados hemos analizado cómo las trayectorias de identificación de Inés en las tres comunidades de práctica del colegio Andersen estuvieron claramente mediadas por la Memoria de Prácticum (documento que afectó a su trayectoria en 4ºA y Proyecto Artístico) y por el Trabajo de Fin de Máster (texto que medió su trabajo en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados). Estos dos instrumentos propiciaron ciertos procesos que contribuyeron a la construcción de la identidad profesional de Inés, tales como la explicitación de las voces (teóricas, normativas o institucionales) que ventriloquiza, el análisis del modelo de identidad del colegio, la reflexión teórica sobre su propia práctica y la de otras personas, o la adopción de ciertas posiciones profesionales (por ejemplo, ser una orientadora evaluadora). Asimismo, consideramos que estos dos documentos son un buen ejemplo de lo que Wenger (2001) denomina artefactos limitáneos (*boundary objects*), debido a que en torno a ellos Inés pudo organizar interconexiones entre diferentes comunidades de práctica en las que participaba y, por tanto, favorecieron el trabajo de conciliación para mantener una identidad a través de sus fronteras (Nyström, 2009a, 2009b).

Como señalamos anteriormente, y una vez presentadas las principales conclusiones sobre el proceso de construcción de significados sobre su profesión (objetivo 2) y sobre sí misma como profesional (objetivo 3), nos referiremos a continuación al modo en que ambos tipos de significados se pusieron en relación a lo largo de la inserción profesional de Inés. Por una parte, hemos visto que con el paso de los meses se fue reduciendo progresivamente la distancia entre estos dos tipos de significados que constituyen su identidad profesional. En otras palabras, si bien al inicio del curso académico Inés se diferenciaba claramente de su modelo de identidad, al finalizarlo fue asimilando en gran medida los significados con los que definía a un buen orientador educativo y aquellos con los que se presentaba a sí misma. Basándonos en nuestra interpretación de los datos, este progresivo acercamiento es consecuencia de dos procesos simultáneos: la paulatina des-idealización de su modelo de identidad, y el posicionamiento cada vez más claro de Inés como buena asesora en las distintas comunidades de práctica en las que participaba.

Por otra parte, hemos identificado distintas relaciones que se establecen entre el modelo de identidad de Inés (su manera de definir a los orientadores educativos) y sus trayectorias de identificación (los

significados con los que se identifica a sí misma en las distintas comunidades de práctica). Nuestros resultados nos permiten afirmar la mutua constitución que tiene lugar entre ambos tipos de significados, en la medida en que hemos documentado, por un lado, situaciones en las que las transformaciones en el modelo de identidad influyen sobre sus trayectorias y, por el otro, ejemplos en los que los cambios en las trayectorias de Inés en cada comunidad de práctica afectan a su modelo de identidad del orientador. En este último sentido, hemos ilustrado cómo la reflexión sobre las dificultades a las que se enfrentaba en su práctica profesional ha llevado a Inés a transformar ciertos aspectos de su modelo de identidad (vinculados a la versatilidad, la planificación, el respeto de los tiempos de cambio). En otras situaciones, los significados de su modelo de identidad suponen un recurso a partir del cual definirse a sí misma, tanto mediante la diferenciación como a través de la asimilación. Así, hemos visto que en gran parte de las ocasiones Inés negocia en primer lugar significados sobre qué es ser un orientador, para posteriormente utilizar esos mismos significados para caracterizar su propio desempeño como asesora (tal es el caso de la relación de colaboración o el análisis sistémico de la realidad).

En nuestros análisis hemos identificado un significado en particular (“orientador reflexivo”) cuyo proceso de construcción y el papel que desempeñó sobre la identidad profesional de Inés merece la pena destacar. En el caso de este significado, hemos comprobado que en los primeros meses de su trayectoria, Inés fue progresivamente incorporándolo en su modelo de identidad, definiendo sin dificultad a los asesores como profesionales que deben reflexionar sobre su práctica. Sin embargo, durante un cierto período de tiempo Inés no se apropió de este significado para describir su propio desempeño profesional, constatando de este modo una clara desvinculación entre su modelo de identidad y su trayectoria de identificación, en lo que se refiere a la necesidad de ser reflexivo. Cuando sí empezó a utilizar este significado sobre la profesión para describir su propia práctica (en un inicio, para diferenciarse del mismo) fue meses más tarde, cuando en un Seminario interpelaron a Inés, y le propusieron este significado como recurso para que analizara su práctica profesional en una determinada comunidad de práctica. Estos datos apoyan la afirmación de Mortimer et al. (2010) acerca de que el hecho de tener un cierto modelo de identidad no implica ser capaz de ponerlo en práctica.

Los resultados obtenidos, en su conjunto, nos llevan a concluir que para comprender el proceso de configuración de la identidad profesional de una persona resulta pertinente estudiar ambos tipos de significados (sobre su profesión y sobre sí mismos). Asimismo, podemos concluir que durante el acompañamiento inicial a los orientadores noveles parece adecuado facilitar la explicitación de significados tanto sobre su propia práctica profesional como sobre la profesión que están aprendiendo, al tiempo que poner en marcha procedimientos que propicien la vinculación de ambos tipos de significados.

En coherencia con nuestras asunciones filosóficas, el **OBJETIVO ESPECÍFICO 4** que planteamos fue explorar el papel que desempeña la participación de Inés en la presente investigación sobre la construcción de su identidad profesional. Si bien a lo largo de los capítulos de resultados nos hemos referido recurrentemente a los efectos de mi presencia en el campo sobre el desarrollo profesional de Inés, a continuación señalaremos las principales conclusiones que extraemos sobre esta cuestión.

En primer lugar, hemos aportado múltiples evidencias de que la comunidad de práctica conformada por esta investigación favoreció en gran medida la construcción narrativa de la identidad profesional de Inés. En concreto, los espacios en los que más claramente facilité esta organización narrativa de su experiencia fueron las dos entrevistas autobiográficas que realicé a Inés al comenzar el curso académico 2010-2011 (entrevista 3) y tres años después de haberlo finalizado (entrevista 30). Sin embargo, también en las restantes entrevistas propicié que Inés construyera lo que algunos autores denominan *narratives-in-interaction* o *small stories* (Bamberg et al., 2011; Bamberg, 2004; Falsafi, 2010; Peräkylä y Ruusuvuori, 2011), pidiéndole que relatara lo que había hecho los últimos días, o que narrara el desarrollo de ciertos acontecimientos (independientemente de que yo hubiera estado o no presente durante los mismos). Por otra parte, Inés en muchas ocasiones decidió espontáneamente escribirme correos electrónicos para exponer de manera narrativa alguna experiencia o conversación que había tenido en el colegio cuando yo no estaba presente. Todas estas actividades narrativas en las que Inés participó y que fueron posibilitadas por el contexto de investigación dieron la oportunidad a la orientadora novel de adoptar un doble posicionamiento –en el evento narrativo y en los eventos narrados-. En la línea de lo que sugiere Wortham (2001), hemos constatado que ello permitió a Inés posicionarse como un determinado tipo de profesional ante una audiencia muy concreta –yo como investigadora-, y distanciarse en ocasiones del tipo de posicionamiento que adoptada en los eventos narrados. Concluimos, por tanto, que la configuración de su identidad a través de las relaciones que establece entre estos dos tipos de posicionamientos no hubiera sido tan frecuente de no haber participado en esta comunidad de práctica.

En segundo lugar, hemos ido documentando variadas situaciones en las que, en el contexto de las entrevistas, yo solicitaba a Inés que explicitara el modo en que entiende la tarea de los orientadores educativos (su modelo de identidad) o bien cómo se definía a sí misma en cada una de las comunidades de práctica en las que participa (trayectorias de identificación). Con nuestros resultados hemos podido añadir evidencias que apoyan la afirmación de que los significados son construidos discursivamente en la propia interacción comunicativa (y no son simplemente manifestaciones o expresiones de algo que ya estaba previamente “en la cabeza”). Por ejemplo, en el capítulo 6 hemos ilustrado el proceso de progresiva reconstrucción de significados sobre sí misma en Proyecto Artístico, mediante el análisis detallado de la interacción que establecimos Inés y yo en la entrevista 17.

En tercer lugar, y relacionado con lo anterior, en los capítulos de resultados hemos ilustrado en muchas ocasiones el distinto uso que hacía yo, como entrevistadora, de voces de distinto nivel de generalidad (especialmente, voces teóricas, institucionales y de personas particulares). En este sentido, en la mayor parte de las ocasiones hacía discurso referido de ciertas voces y solicitaba a Inés que dialogara con ellas (*“En el Máster esto te lo dijeron, si no me equivoco, mil veces: “porque a la gente le cuentas las cosas, no las va a aprender”. Entonces ¿por qué... por qué si ya te habían dicho eso, ahora...?”*). En otras ocasiones, en cambio, me apropiaba completamente de esas voces y planteaba mis preguntas ventriloquizando a otras personas de su entorno (*“¿Tú tenías otro objetivo?, ¿o compartías el objetivo con Vero y era eso lo que estabais haciendo?”*). Como hemos analizado en los resultados, cuando yo adoptaba determinadas posiciones en la entrevista (articuladas por voces reconocibles para Inés), la orientadora novel se veía en la obligación de re-posicionarse y, por tanto, ello propiciaba la construcción de significados sobre sí misma y su profesión.

En cuarto lugar, a lo largo de la tesis hemos ido reconociendo el efecto mediador de las preguntas que planteaba a Inés en las entrevistas y el modo en que constituyeron recursos para la construcción de su identidad. En concreto hemos hecho referencia a determinadas situaciones en las cuales yo proponía a Inés que realizara comparaciones entre su trayectoria en distintas comunidades de práctica (*M - ¿Qué diferencias ves en el trato entre Lucía y Vero, en tu relación con ellas?*), entre su propio desempeño y su modelo de identidad (*M - ¿Y crees que este trabajo que estás haciendo se parece más a la tarea de un orientador o el anterior se parece más?*), entre su actuación y la de Teresa (*M - por ejemplo, Teresa, que por lo que parece la tienes como modelo de orientadora, ¿crees que podría hacerlo mejor de lo que lo has hecho tú, por ejemplo?*), entre su posición actual y la que ejercía en el pasado (*M - ¿Crees que al principio de curso te hubieses imaginado así? hablando, participando... incluso tirando pullitas ahí*) o entre su posición actual y la que espera para su futuro (*M - ¿Qué es lo que va a pasar entre ahora y esos 35 años donde vas a ser, donde Inés va a ser una orientadora estupenda e... incomparable...?*). A partir de los resultados obtenidos, concluimos que si bien estos recursos de construcción de significados a través del establecimiento de comparaciones fueron propuestos inicialmente en esta comunidad de práctica, con el tiempo Inés se fue apropiando de los mismos y los siguió utilizando para construir su identidad profesional.

Por último, hemos dado cuenta del efecto que tuvieron las entrevistas para propiciar la reflexión de Inés sobre su propia práctica o sobre prácticas ajenas. Aunque en los capítulos de resultados hemos hecho referencia a esta cuestión en varias ocasiones, tenemos evidencias de que años después la orientadora novel siguió refiriéndose a esta comunidad de práctica como un espacio que propiciaba su reflexión (*“Para mí fue un grandísimo año y el hecho de tener que desnudarme ante ti me hizo aprender mucho también. Si el Máster me enseñó a ser reflexiva, “tu sombra” me obligaba a ello!! Jajaja En serio” – Correo electrónico a la investigadora 29, 11.12.2012*).

En síntesis, consideramos que con los análisis realizados hemos podido argumentar adecuadamente la pertinencia de considerar el contexto de investigación como una comunidad de práctica más en la que

la orientadora novel estuvo inserta y que contribuyó en cierta medida a la configuración de su identidad profesional.

A partir de lo explicado en las últimas páginas, consideramos que con esta investigación hemos realizado algunas aportaciones teórico-metodológicas relevantes. Por una parte, creemos que hemos podido documentar empíricamente las asunciones teóricas que defendimos en el capítulo 1 acerca de los procesos de configuración identitaria durante la inserción profesional. A este respecto, en su momento propusimos una definición de la configuración de la identidad profesional como un proceso dinámico de construcción discursiva de significados sobre la profesión y sobre uno mismo como profesional, que resultan de las relaciones dialógicas que se establecen con “los otros”, mediante la participación de un profesional en un conjunto de comunidades de práctica, situadas en un espacio socio-histórico determinado. Como hemos ido argumentando en las últimas páginas, a través del análisis del caso de Inés hemos podido ofrecer evidencias empíricas para apoyar cada una de las anteriores afirmaciones que se derivan de una aproximación sociocultural al estudio de la identidad profesional. En concreto, hemos podido dar cuenta de su naturaleza dinámica (variable a través del tiempo y en función de las distintas comunidades de práctica), hemos comprobado la pertinencia de distinguir los significados sobre la profesión y sobre sí misma como profesional (así como el modo en que se vinculan y se afectan mutuamente), hemos estudiado su proceso de construcción en diferentes formas discursivas (narraciones autobiográficas, *small stories*, interacciones profesionales, entrevistas, textos escritos, etc.), hemos analizado la diversidad de relaciones dialógicas que Inés ha establecido con “los otros” (y el papel fundamental que desempeñaron las posiciones y las voces en este proceso dialógico), y hemos constatado la importancia de atender a los diversos contextos (definidos en distintas escalas espaciotemporales) en los que se sitúa la configuración de la identidad profesional de la orientadora novel.

Por otra parte, y en lo relativo a las contribuciones metodológicas del trabajo, consideramos que hemos podido comprobar las ventajas de hacer explícitas las asunciones filosóficas (epistemológicas, ontológicas, axiológicas y metodológicas) desde la que abordamos el objeto de estudio, en la medida en la que nos sirvieron de guía para las diversas decisiones que tuvimos que ir tomando tanto durante el trabajo de campo como durante el proceso analítico. En relación con el trabajo de campo, creemos haber mostrado la conveniencia de utilizar variadas técnicas de recogida de información, en la medida en que cada una de ellas nos aportó diferente información sobre el proceso de construcción de la identidad profesional de Inés, al tiempo que nos permitió acceder tanto a los significados declarados como a los ejercidos. Respecto al proceso analítico, consideramos que hemos podido mostrar la necesidad de atender simultáneamente a múltiples niveles de análisis (sociogénesis, ontogénesis, mesogénesis y microgénesis), así como la utilidad del análisis del discurso (y, en concreto, del análisis de posicionamientos) para estudiar los procesos identitarios. Por último, creemos haber aportado suficientes argumentos (teóricos, axiológicos y empíricos) para defender la pertinencia de poner en

marcha distintas estrategias para garantizar la calidad del trabajo; en particular, hemos podido comprobar la utilidad del proceso de triangulación con los participantes, para validar nuestras interpretaciones y como recurso de reciprocidad con las personas que participaron en la investigación.

SUGERENCIAS PARA LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS ORIENTADORES EDUCATIVOS

En coherencia con nuestra confianza en que la investigación sea de utilidad para la intervención educativa, y manteniendo la prudencia a la que nos referíamos anteriormente en relación con el alcance de nuestras conclusiones, dedicaremos este epígrafe a abordar el objetivo específico 5 de este trabajo: proponer, a partir de los resultados de la investigación, algunas implicaciones para el acompañamiento a los orientadores educativos durante su inserción profesional. Con esta meta, haremos algunas sugerencias que podrían contribuir a que los primeros años de desarrollo profesional de los orientadores se constituyan en un período en el que los noveles cuenten con variados recursos y apoyos que promuevan la configuración de su identidad profesional.

En primer lugar, parece adecuado que durante la fase de inserción profesional los orientadores noveles participen activamente en su contexto profesional (el centro escolar), pero sin que tengan una completa responsabilidad desde el inicio. Ello facilitaría que el orientador principiante dedique sus primeras semanas de trabajo en el centro a conocer la institución (desde sus instalaciones, hasta la cultura, expectativas o modelos de identidad de sus miembros), sin tener la presión de tener que responder inmediatamente a sus demandas y, por tanto, tener que negociar su posición profesional. En el caso analizado en esta investigación, tanto Inés como sus tutores valoraron positivamente el hecho de que la orientadora novel haya contado con un mes de “panorámica” general de las diversas etapas y proyectos del centro; a su vez, en los análisis hemos constatado que ello facilitó el conocimiento general del colegio, su progresivo sentimiento de pertenencia al mismo, y el establecimiento de algunas relaciones (por ejemplo, con Vero) que posteriormente contribuyeron en gran medida a su configuración identitaria. De ello derivamos que este período inicial, al igual que el resto del proceso de inserción profesional, debería ser intencionalmente diseñado por quienes tutelan al orientador novel

En segundo lugar, basándonos en el análisis de la experiencia de Inés, consideramos pertinente que los profesionales noveles se inserten simultáneamente en diversas comunidades de práctica profesional, por varios motivos. Por un lado, las funciones de los orientadores educativos en España implican la realización de diversas tareas, con distintos interlocutores y en variados espacios, por lo que la participación de los noveles en todos ellos puede facilitar la construcción de una identidad que articule desde el inicio las distintas posiciones que debe adoptar. Por otro lado, el hecho de estar insertos en diversas comunidades de práctica dentro del contexto profesional implica que en cada una

de ellas debe trabajar con distintas personas, con cada una de las cuales debe posicionarse interactivamente y, por lo tanto, reconstruir de manera situada significados sobre sí mismo como profesional. No obstante, a pesar de la pertinencia de que el orientador novel participe en el mayor número posible de comunidades de práctica, parece necesario reflexionar previamente sobre algunos requisitos que éstas deberían cumplir. Basándonos en la trayectoria de Inés en el aula de 4ºA y de la valoración final que hizo su tutora profesional, consideramos que no es conveniente insertar a un orientador novel (al menos en sus primeros meses) en comunidades de práctica en las cuales no haya un reconocimiento compartido acerca de su posición profesional y en las que no cuente con legitimidad para desempeñar su trabajo. A este respecto, si bien la experiencia de Inés en 4ºA fue muy valiosa en otros sentidos, en términos identitarios se vio en la necesidad de buscar un equilibrio entre dos posiciones (asesora y profesora de apoyo) incluso antes de aprender a ejercer cualquiera de ellas.

En tercer lugar, si bien esta multifiliación del orientador novel puede resultar beneficiosa, consideramos imprescindible que también se facilite un proceso de conciliación entre los significados que ejerce en cada una de estas comunidades de práctica, tarea para la cual un mentor puede ser fundamental, como desarrollaremos más adelante. Esta conciliación contribuirá a que el novel pueda ir configurando una identidad articulada, que no necesariamente debe implicar armonía ni homogeneidad entre las posiciones que adopta en las múltiples comunidades de práctica, pero sí debe evitar una completa fragmentación y desconexión entre ellas. En la línea de lo que sugiere Wenger (2001), consideramos especialmente pertinente la creación de ciertos objetos limitáneos (*boundary objects*), tales como memorias o informes, que ayuden a los orientadores noveles a poner en relación su participación en las diversas comunidades de práctica y que favorezca este trabajo de conciliación.

En cuarto lugar, consideramos que los resultados de nuestra investigación suponen evidencia suficiente para defender la pertinencia de que los orientadores educativos noveles participen no solamente en comunidades de práctica profesionales, sino también en otras cuya meta sea propiciar la reflexión sobre su propia práctica. En el caso de Inés, hemos comprobado que los Seminarios de Reflexión sobre el Prácticum, las reuniones con su tutor y las entrevistas constituyeron la mayor parte de los incidentes críticos en su trayectoria de identificación, lo cual implica que estos espacios tuvieron una clara influencia sobre la configuración de su identidad profesional durante su primer año en el colegio Andersen. Cabe aclarar que si bien estos espacios de reflexión resultan necesarios, asumimos que su mera existencia no garantiza en absoluto su efecto sobre la construcción identitaria de los orientadores noveles. En cambio, consideramos que estas comunidades de práctica deben cumplir ciertos requisitos y facilitar la presencia de determinados mecanismos de construcción identitaria, tales como organización narrativa de la experiencia, el contraste de voces, la corporeización de los modelos teóricos, o el posicionamiento interactivo. Señalamos a continuación, a modo de decálogo orientativo, algunas de las características que consideramos que podrían contribuir a que estas comunidades de práctica reflexivas (seminarios, reuniones, entrevistas)

supongan un apoyo durante el proceso de configuración identitaria de un orientador novel. En concreto, estos espacios deberían:

- Estar presentes durante todo el proceso de inserción profesional (al menos, durante el primer año) y el novel debe participar en ellas con cierta periodicidad.
- Combinar espacios de mentoría individual y reuniones grupales con otros noveles.
- Tener como objetivo explícito contribuir a la configuración de la identidad profesional del orientador novel (ayudar a construir significados sobre sí mismo y sobre su profesión).
- Hacer explícito el modelo de identidad del orientador que se defiende en la comunidad de práctica conformada por el propio espacio de acompañamiento.
- Aludir a los diversos modelos de identidad del orientador que existen en su contexto socio-histórico, así como identificar las voces (de distinto nivel de generalidad) que los articulan.
- Facilitar que el orientador novel analice los modelos de identidad que reconoce en las distintas comunidades de práctica en las que participan, que valore su coherencia o incoherencia, y que los pongan en relación con el suyo propio.
- Contribuir a que el novel contraste su propio modelo de identidad con las prácticas concretas que ve corporeizadas en otros profesionales.
- Favorecer la reflexión sobre su propia práctica profesional y la de sus colegas, a partir de diversas voces teóricas y normativas que articulan los modelos de identidad socio-históricos.
- Referirse explícitamente al contexto profesional en el que está inserto el orientador novel, así como a las comunidades de práctica específicas en las que participa.
- Propiciar que los noveles expliciten el posicionamiento que negocian interactivamente en cada una de las comunidades de práctica en las que participan, y que analicen las dificultades con las que se encuentran para adoptar dichas posiciones.
- Favorecer la actividad narrativa, solicitando al orientador novel que relate experiencias, anécdotas, o situaciones conflictivas a las que haya tenido que enfrentarse.
- Proponer ciertos artefactos que ayuden al novel a poner en relación sus trayectorias en las distintas comunidades de práctica profesionales en las que está inserto.
- Fomentar que construyan y pongan de manifiesto los significados sobre sí mismos y sobre su profesión a través de diversas formas de expresión (oral, texto escrito, esquemas, imágenes, etc.)

Estas sugerencias serán especialmente útiles en la medida en que los procesos implicados en la construcción de la identidad profesional sean parte del conocimiento experto de los tutores, lo cual evitaría una aplicación “técnica” de las anteriores recomendaciones. Asimismo, resulta necesario que los tutores se planteen como objetivo explícito de su intervención el acompañamiento en la

configuración de la identidad de los orientadores noveles, al igual que se plantean, por ejemplo, el desarrollo de ciertas competencias profesionales.

LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Aunque a lo largo de la tesis hemos ido señalando algunas de las limitaciones que reconocemos en el trabajo de investigación llevado a cabo, dedicaremos este último epígrafe a resumirlas de manera ordenada, así como a proponer algunas líneas futuras de investigación para seguir profundizando en este campo de conocimiento.

Hay dos limitaciones que hemos identificado en los capítulos dedicados a los resultados y que hemos intentado solventar en estas páginas dedicadas a las conclusiones de la tesis. La primera de ellas está relacionada con la propia estructura de la tesis, en la que hemos distinguido dos bloques de resultados: uno dedicado a los modelos de identidad y otro a las trayectorias de identificación de Inés en cada comunidad de práctica. Si bien esta diferenciación ha ayudado a ser sistemáticas y rigurosas en el análisis de los significados que Inés fue construyendo sobre su profesión y sobre sí misma como profesional, consideramos que ello también pudo haber contribuido a mantener un falso dualismo entre ambos tipos de significados. Esperamos haber sido capaces de mostrar en estas conclusiones la fuerte interdependencia que existe entre ambos, así como los procesos de mutua constitución.

La segunda limitación está vinculada a la dificultad de dar cuenta de manera equilibrada a los aspectos situados, contextuales y variables de la identidad profesional, por un lado, y aquellos más estables y trans-contextuales, por el otro. En este sentido, somos conscientes de que en los capítulos de resultados (principalmente en los capítulos 5, 6 y 7) enfatizamos en mayor medida la naturaleza dinámica de la identidad profesional de Inés, mientras que en estas conclusiones dimos más peso a los aspectos transversales y constantes de la misma.

En lo que respecta al **diseño de la investigación**, consideramos que el estudio de caso único nos ha permitido un nivel de análisis muy detallado, que sin duda favoreció nuestra comprensión en profundidad del fenómeno. Sin embargo, es innegable que el caso seleccionado cuenta –como no puede ser de otra manera– con una serie de particularidades que iluminan determinados aspectos del proceso de construcción identitaria, mientras que otros quedan en la sombra. En este sentido, consideramos que el estudio del proceso de construcción de la identidad profesional de otros orientadores noveles (con distintas trayectorias de formación inicial, e insertos en otro tipo de contextos profesionales), nos hubiese ayudado a profundizar más sobre nuestro objeto de estudio. Cabe aclarar que no estamos afirmando que el estudio de más casos sea beneficioso porque serían más “representativos” de la población o porque nos permitirían “generalizar” los resultados (dos aspiraciones que no perseguimos, ni son coherentes con nuestro posicionamiento teórico-

metodológico). En cambio, el estudio de más casos nos ayudaría a comprender mejor los procesos identitarios que tienen lugar durante la inserción profesional de los orientadores noveles, atendiendo a otras trayectorias de identificación posibles, a otro tipo de actividades en las que pueden participar, a otras formas en que los contextos influyen sobre los posicionamientos, a otros recursos y herramientas que son utilizados para configurar la identidad profesional, etc. En concreto, como líneas futuras de investigación creemos que sería pertinente estudiar la construcción identitaria de: 1) un orientador u orientadora novel contratada, esto es, alguien que esté teniendo su primera experiencia laboral (remunerada y no como parte de un prácticum) como orientador educativo, con completa responsabilidad en el colegio; 2) un orientador que participa en un centro que defiende un modelo de identidad del orientador incoherente con el reivindicado por la normativa estatal, para analizar cómo gestiona esta diversidad de voces; 3) un orientador que trabaje en un EOEP (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica) y, por tanto, que deba enfrentarse a la conciliación de su identidad en contextos tan variados.

También podemos encontrar algunas limitaciones asociadas al **trabajo de campo realizado**. Por un lado, a pesar de que afirmamos que las múltiples comunidades de práctica en las que participa un orientador novel (no solo las profesionales, sino también las personales) resultan centrales para comprender la configuración de su identidad profesional, en esta investigación solo hemos recogido información en contextos profesionales y formativos. Incluso dentro de estos contextos, como explicamos en el capítulo 2, solo hemos analizado algunas comunidades de práctica que cumplieran ciertos requisitos. De este modo, no estudiamos el trabajo de Inés en espacios tan relevantes como las reuniones del departamento, las clases de MAE [Medidas de Atención Educativa] o la preparación de actividades extraescolares, lo cual sin duda nos hubiese ayudado a comprender mejor su proceso de inserción profesional. Consideramos que en futuras investigaciones sería adecuado intentar acceder al mayor número posible de comunidades de práctica, lo cual resulta más factible mediante la realización de una investigación auto-etnográfica.

Por otro lado, en relación con el *corpus* de datos recogido, si bien la información de la mayor parte de las comunidades de práctica fue obtenida mediante diversas técnicas de recogida de la información, podemos encontrar una excepción. En particular, en el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados, como explicamos en su momento, no pudimos realizar observación participante, lo cual nos hubiese permitido comprender mejor la trayectoria de identificación de Inés en esta comunidad de práctica, así como realizar una triangulación de métodos.

En lo que respecta a los profesionales (además de Inés) a los que realicé entrevistas en profundidad, también reconocemos una limitación. Hay dos personas del colegio Andersen (Aurora y Esther, las orientadoras de Secundaria) a las que no entrevistamos y cuya perspectiva hubiese sido muy relevante para comprender la configuración identitaria de Inés. Se trata justamente de dos personas con las que

Inés tuvo conflictos y que, como hemos visto en el capítulo 7, resultaron centrales para la construcción de su modelo de identidad y significados sobre sí misma.

En relación con los **análisis de la información**, identificamos algunos ámbitos que –si bien no estaban completamente relacionados con nuestros objetivos específicos- hubiese sido adecuado analizar para comprender mejor el proceso de construcción identitaria de Inés, y que constituyen líneas futuras de análisis de este mismo *corpus* de datos. Por un lado, como justificamos en su momento, hemos excluido del proceso analítico la abundante información que teníamos vinculada al trabajo de Inés con los alumnos (tanto en 4ºA, como en el Proyecto Artístico y el Proyecto de Formación de Alumnos Delegados), y cuyo análisis sin duda nos podrá ayudar a seguir profundizando sobre el proceso de configuración de su identidad profesional. Por otro lado, sería pertinente analizar de manera más pormenorizada el sentimiento de pertenencia de Inés en cada una de las comunidades de práctica y el modo en que ello afectó a los significados que fue construyendo en cada una de ellas. Otro ámbito que se alejaba de nuestros objetivos, pero que sería relevante analizar, es la relación existente entre la configuración de la identidad profesional de Inés y la evolución de su competencia profesional a lo largo del curso académico, para lo cual deberíamos incorporar análisis del propio proceso de asesoramiento y sus efectos sobre la práctica docente. Por último, la comprensión de la inserción profesional de Inés sería mayor si analizamos con mayor detalle la reconfiguración de su identidad de aprendiz, esto es, el modo en que fue reconstruyendo los significados sobre sí misma como alguien con una mayor o menor capacidad para aprender en distintos tipos de contextos y situaciones.

En lo que respecta a los **criterios de calidad de la investigación**, vemos dos limitaciones principales. En primer lugar, a pesar de que consideramos que la triangulación con los participantes resultó central para aumentar la calidad del trabajo, creemos que es una limitación no haber solicitado también a otros profesionales del centro que leyeran y discutieran nuestros análisis. En concreto, solo ofrecimos participar en este proceso a las personas con las que mantuve contacto años después del trabajo de campo, excluyendo del proceso, por ejemplo, a Lucía, Aurora o Esther, cuyas perspectivas habrían sido muy valiosas.

En segundo lugar, la decisión de no incluir las transcripciones completas del *corpus* tiene, como hemos argumentado en el capítulo 2, ventajas e inconvenientes. En relación con estos últimos, consideramos que la ausencia de estas transcripciones puede haber dificultado en ocasiones el conocimiento del contexto de producción de los fragmentos que incluimos en los capítulos de resultados, al tiempo que puede haber impedido que el lector contrastase nuestras interpretaciones de la información. También vinculado con ello, somos conscientes del problema que supone (al menos en este momento histórico y en esta disciplina) presentar una tesis doctoral de esta extensión, lo cual es consecuencia de mis propias dificultades para encontrar un equilibrio razonable entre la síntesis y la aportación de suficientes evidencias para apoyar nuestras interpretaciones.

Considerando las aportaciones y limitaciones del presente trabajo de investigación, creemos que, en su conjunto, supone una contribución teórica, metodológica y empírica para la comprensión del proceso de configuración de la identidad profesional de los orientadores noveles, un campo de conocimiento que sigue sin estar suficientemente explorado. Asimismo, esperamos haber aportado suficientes argumentos para justificar la necesidad de apoyar el proceso de inserción de estos profesionales de la educación, que pueden constituir una pieza clave para seguir avanzando una educación más inclusiva y, por lo tanto, de mayor calidad y más justa.

REFERENCIAS

- Achinstein, B., y Athanases, S. (2010). New teacher induction and mentoring for educational change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, y D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 573–593). London: Springer.
- Alejos, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 45–62.
- Arencibia, J., y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias/CCPP.
- Atkinson, J., y Heritage, J. (1984). *Structures of Social Interaction*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 13(1), 43–59.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*. (M. Holquist, Ed.). Austin: University of Texas Press.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México D.F: Fondo de cultura económica.
- Bamberg, M. (2004). Narrative discourse and identities. In J. C. Meister, T. Kindt, W. Schernus, y M. Stein (Eds.), *Narratology beyond literary criticism* (pp. 213–237). Berlin y Nueva York: Walter de Gruyter.
- Bamberg, M., De Fina, A., y Schiffrin, D. (2011). Discourse and identity construction. In S. Schwartz, K. Luyckx, y V. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 177–199). Nueva York: Springer.
- Beauchamp, C., y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N., y Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
- Benwell, B., y Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Bilbao, G., y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135–151.
- Billett, S., y Somerville, M. (2004). Transformations at work: identity and learning. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 309–326.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boerr Romero, I. (2011). *Mentores y noveles: Historias del Trayecto*. Santiago de Chile: OEI - Santillana.
- Bolívar, A. (1999). Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del curriculum. In F. Peñafiel, D. González, y J. A. Amezcua (Eds.), *La intervención en psicopedagogía* (pp. 176–200). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13–30.
- Bolívar, A., Fernández-Cruz, M., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *FQS. Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1–26.
- Boza, Á., Toscano, M., y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. XXI. *Revista de Educación*, 9, 111–131.
- Brodie, K. (2013). The power of professional learning communities. *Education as Change*, 17(1), 5–18.
- Bronckart, J.-P., y Bota, C. (2013). *Bajtin desenmascarado. Historia de un mentiroso, una estafa y un delirio colectivo*. Madrid: Antonio Machado.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). New York: John Wiley.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2012). What psychology should study. *International Journal of Educational Psychology (IJEP)*, 1(1), 5–13.
- Bucholtz, M., y Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585–614.
- Caïs, J., Folguera, L., y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Campos, V., Aldana, M., y Valdés, A. (2015). Reconociéndose como aprendiz: los profesores como

- otros significativos. *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 11–15.
- Carretero, M. R., y Pérez, M. L. (2011). La identidad profesional de los asesores psicopedagógicos. Procesos de construcción y reconstrucción. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 233–251). Madrid: Narcea.
- Cohen-Scali, V. (2003). The Influence of Family, Social, and Work Socialization on the Construction of the Professional Identity of Young Adults. *Journal of Career Development*, 29(4), 237–249.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural* (2nd ed.). Madrid: Morata.
- Cole, M. (2015). *Designing for Development: Across the Scales of Time*. [Texto basado en la conferencia de entrega del "Urie Bronfenbrenner Award" en el congreso de APA, Toronto, 7 de agosto de 2015]
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157–186). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2004, marzo). *Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Simposio: Nuevos Horizontes en Psicología de la Educación, Almería, España.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, (59-60), 189–232.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010a). Learner identity . An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211–233.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010b). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 353, 17–27.
- Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437–458). Madrid: Alianza Editorial.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Nueva York: Scribner's sons.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th. Editi.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Creswell, J. W., y Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124–130.
- Dall’Alba, G. (2009). Learning professional ways of being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34–45.
- Darling-Hammond, L., y McLaughlin, M. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. México D.F: Secretaría de Educación Pública.
- Davies, B., y Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athena Digital*, 12, 242–259.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- de la Mata, M. L., y Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación*, 353, 157–186.
- de la Oliva, D. (2002). *Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- de la Oliva, D., Martín, E., y Vélaz de Medrano, C. (2005a). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 55–67). Barcelona: Graó.
- de la Oliva, D., Martín, E., y Vélaz de Medrano, C. (2005b). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 115–139.
- de Pablos, J., Rebollo, M. Á., y Lebres, M. L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*, 320, 223–253.
- Del Olmo, M. (2003). La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 58(1), 191–220.
- Del Olmo, M. (2008). El trabajo de campo etnográfico: una introducción para los que no lo han hecho nunca. En J. A. Téllez (Ed.), *Educación intercultural: miradas multidisciplinares* (pp. 83 – 95). Madrid: Catarata.
- Del Olmo, M. (2010). Conflicto de intereses. Reflexión sobre un trabajo de campo en la escuela. En M. Del Olmo (Ed.), *Dilemas éticos en Antropología- Las entretelas del trabajo de campo etnográfico* (pp. 77–92). Madrid: Trotta.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th. ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Díez-Palomar, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 67(24, 1), 1–30.
- Domingo, J., y Hernández, V. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 12(1), 1–19.
- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios Del Trabajo*, 7(13), 5–16.
- Dunker, C., y Parker, I. (2008). Modelos y métodos socio-críticos de la investigación cualitativa: Cuatro casos psicoanalíticos y estrategias para su superación. En Á. Gordo y A. Serrano (Eds.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 23–43). Madrid: Pearson Educación.
- Echeita, G., y Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento visto desde dentro: lo que sobra y lo que importa. En *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 253–269). Barcelona: Graó.
- Edwards, D., y Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. Londres: SAGE.
- Eirín, R., García, H., y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 13(2), 1–13.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Esteban, M. (2008). *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la universidad intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales implicados*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología, Universitat de Girona, Girona, España.
- Esteban, M., Nadal, J. M., y Vila, I. (2008). La construcción narrativa de la identidad a través de la ventrilocución. *Glossa. An Ambilingual Interdisciplinary Journal*, 4(1), 130–145.
- Falsafi, L. (2010). *Learner Identity. A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Falsafi, L., y Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz. Coordenadas espacio-temporales. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 77–98). Madrid: Narcea.
- Falsafi, L., y Coll, C. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La Identidad de Aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 16–19.

- Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico - narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 14(3), 17–32.
- Fernández Sierra, J., y Fernández Larragueta, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles. *Revista de Educación*, 341, 419–440.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (4th. ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, M. A., y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Fullan, M. (1990). Staff development, Innovation, and Institutional development. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development: 1990 Yearbook of the Association for Supervisors and Curriculum development* (pp. 3–25). Virginia: ASCD.
- García, D. (2014). *Hacia una escuela participativa: Estudio cualitativo de buenas prácticas de participación del alumnado en educación primaria y secundaria*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- García, S. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175–187.
- García, R., Rosales, J., y Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura Y Educación*, 15(2), 129–148.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to Discourse Analysis. Theory and method*. Londres: Routledge.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125.
- Gee, J. P. (2011). *How to do Discourse Analysis. A toolkit*. Nueva York: Routledge.
- Gehrig, R., Palacios Ramírez, J., Blesa Aledo, B., Cobo de Guzmán, F., García Jiménez, M., Muñoz Sánchez, P., y Redes García, J. (2014). *Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa*. Murcia: UCAM.
- Gibbs, G. (2007). Analyzing Qualitative Data. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Qualitative research kit*. London: SAGE.
- Gifre, M., Monreal, P., y Esteban, M. (2011). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital . Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología*, 32(2), 227–241.
- Gleason, P. (1983). Identifying Identity: A Semantic History. *The Journal of American History*, 69(4), 910–931.

- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu.
- Gómez, P., y Rico, L. (2007). Learning within communities of practice in preservice secondary school teachers education. *PNA*, 2(1), 17–28.
- González, M. F. (2010). ¿Pueden los clásicos decir algo nuevo sobre la Identidad? Una revisión de las ideas de Bakhtin, Vygotsky y Mead en tiempos de identidad líquida. *Estudios de Psicología*, 31(2), 187–203.
- González, M. F., Castro, J., y Carlucci, A. P. (2014). Identidade profissional na formação docente em contextos virtuais. *Linhas Críticas*, 20(42), 383–403.
- Gordo, Á., y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Prentice-Hall.
- Grad, H., y Martín Rojo, L. (2008). Identities in discourse: an integrative view. En R. Dolón y J. Todolí (Eds.), *Analysing identities in discourse* (pp. 3–30). Amsterdam: John Benjamins.
- Grañeras, M., y Parras, A. (2009). *Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEPSYD-CIDE.
- Grossman, P. L., Smagorinsky, P., y Valencia, S. (1999). Appropriating Tools for Teaching English: A Theoretical Framework for Research on Learning to Teach. *American Journal of Education*, 108(1), 1–29.
- Hall, L., Johnson, A. S., Juzwik, M., Wortham, S., y Mosley, M. (2010). Teacher identity in the context of literacy teaching: Three explorations of classroom positioning and interaction in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 26, 234–243.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de Identidad cultural* (pp. 13–39). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hallman, H. L. (2015). Teacher Identity as Dialogic Response: A Bakhtinian Perspective. En Y. L. Cheung, S. Ben Said, y K. Park (Eds.), *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research* (pp. 3–15). Nueva York: Routledge.
- Halquist, D., y Musanti, S. I. (2010). Critical incidents and reflection: turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 449–461.
- Hargreaves, A. (2008). Leading professional learning communities. En A. Blankstein, P. Houston, y R. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities* (pp. 175–197). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hermans, H. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119(1), 31–50.

- Hermans, H. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281.
- Hodkinson, H., y Hodkinson, P. (2004). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 21–31.
- Holland, D., y Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity. En H. Daniels, M. Cole, y J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 101–135). Cambridge, UK.
- Holland, D., y Lave, J. (2001). *History in person*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Holquist, M., y Emerson, C. (1981). Glossary. In M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin* (pp. 423–434). Austin: University of Texas Press.
- Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: de lo profesional a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo (Ed.), *La constitución Social de la subjetividad* (pp. 209–225). Madrid: Catarata.
- Íñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- Íñiguez, L., y Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología*, 44, 57–75.
- Jawitz, J. (2009). Academic identities and communities of practice in a professional discipline. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 241–251.
- Jociles, M. I. (2002). Contexto etnográfico y uso de las técnicas de investigación de antropología social. En I. de la Cruz (Ed.), *Introducción a la antropología para la intervención social* (pp. 85–120). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. En C. Day y J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217–237). Maidenhead: Open University Press.
- Kole, J., y de Ruyter, D. (2009). Nothing Less than Excellence: Ideals of Professional Identity. *Ethics and Social Welfare*, 3(2), 131–144.
- Korobov, N. (2010). A Discursive Psychological Approach to Positioning. *Qualitative Research in Psychology*, 7, 263–277.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(2), 83–101.

- Kozulin, A. (2001). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza Editorial.
- Krichesky, G., y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de la escuela. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(1), 65–83.
- Lalueza, J. L., y Crespo, I. (2011). La “multiplicidad de voces” en la construcción de la identidad minoritaria. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 115–140). Madrid: Narcea.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899–916.
- Lave, J. (2008). Situated learning and changing practice. En A. Amin y J. Roberts (Eds.), *Community, economic creativity, and organization* (pp. 283–296). Cambridge, UK: Oxford University Press.
- Lave, J. (2012). Changing Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 156–171.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. [Traducción de Miguel Espíndola y Carlos Alfaro. Descargado el 26 de octubre de 2015 de <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>]
- Lemke, J. L. (1998). Analysing Verbal Data: Principles, Methods, and Problems. En K. Tobin y B. Fraser (Eds.), *International Handbook of Science Education* (pp. 1175–1189). Dordrecht: Kluwer.
- Lemke, J. L. (2000). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273–290.
- Lemke, J. L. (2008). Identity, development and desire: critical questions. En C. R. Caldas-Couthard y R. Iedema (Eds.), *Identity trouble: critical discourse and contested identities* (pp. 17–42). London: Palgrave McMillan.
- León, O., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª Ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Leontiev, A. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Leontiev, A. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscú: Progress.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Boletín Oficial del Estado nº 187 de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado nº 238 de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado nº 106 de 4 de

- mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Ligorio, B. (2010). Dialogical Relationship between Identity and Learning. *Culture & Psychology*, 16(1), 93–107.
- Linell, P. (1990). The power of dialogue dynamics. In I. Marková y K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue* (pp. 147–177). Nueva York: Harvester Wheatsheaf.
- López, J., Blanco, F., Scandroglio, B., y Rasskin, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles Del Psicólogo*, 31(1), 131–142.
- Luna, M. (2011). *Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Luna, M., y Martín, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 12(1), 1–12.
- Luque, A. (2005). ¿Imprescindibles o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los departamentos de orientación. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 221–240). Barcelona: Graó.
- Mantei, J., y Kervin, L. (2011). Turning into teachers before our eyes: The development of professional identity through professional dialogue. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 1–17.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, Á., y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 107–114.
- Marrodán, M., y Oliván, M. (1996). Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. En *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 241–255). Madrid: Alianza.
- Martín, E., Pozo, J. I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., y Pérez Echeverría, M. del P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 69–88). Barcelona: Graó.
- Mastro, C., y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP.

- Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 3–20.
- Mayoral, P. (2011). *Acompanyament al professorat novell: avaluació d'un programa per a la construcció del coneixement professional*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología, Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.
- McIntyre, J., y Hobson, A. J. (2015). Supporting beginner teacher identity development: external mentors and the third space. *Research Papers in Education*, 1–26.
- Mead, G. H. (1999). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- MEC (1987) *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, C., y Sackney, L. (2000). *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mitescu, M. (2014). How do Beginning Teachers Employ Discursive Resources in Learning and Affirming their Professional Identity? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 29–35.
- Monereo, C., y Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente. Identidad, self y enseñanza. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 57–76). Madrid: Narcea.
- Monereo, C., Panadero, E., y Scartezini, R. (2012). SharEEvents. La utilización de informes compartidos sobre incidentes críticos como medio para la formación docente. *Cuadernos de Educação*, 42, 45–67.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2005). Presentación. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 11–25). Barcelona: Graó.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2011). La identidad en Psicología de la Educación. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 11–26). Madrid: Narcea.
- Monereo, C., y Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo y I. Solé (Eds.), *El asesoramiento pedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15–32). Madrid: Alianza.
- Morse, J., y Richards, L. (2002). *README FIRST for a user's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mortimer, K., Wortham, S., y Allard, E. (2010). Helping immigrants identify as «university-bound

- students»: unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum. *Revista de Educación*, 353, 107–128.
- Moyano, M. (2009). Reflexiones de un orientador educativo novel: un ensayo. *Pulso*, 32, 283–302.
- Nasir, N. S., y Cooks, J. (2009). Becoming a Hurdler: How Learning Settings afford identities. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(1), 41–61.
- Nyström, S. (2009a). *Becoming a professional. A longitudinal study of graduates' professional trajectories from higher education to working life*. Linköping: Linköping University.
- Nyström, S. (2009b). The dynamics of professional identity formation: Graduates' transitions from higher education to working life. *Vocations and Learning*, 2(1), 1–18.
- O'Connor, K. (2015). Activity Theory. En K. Tracy, C. Ilie, y T. Sandel (Eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*.
- O'Connor, K., Peck, F. A., y Cafarella, J. (2015). Strugling for legitimacy: Trajectories of membership and naturalization in the sorting out of engineering students. *Mind, Culture, & Activity*, 1–32.
- Ocampo, Y. (2012). *Los orientadores educativos: por qué no me gustan esos "pakistanís"*. Descargado el 20 de octubre de 2015 de <http://cavilacionesdelagartija.blogspot.com.es/2012/05/los-orientadores-educativos-por-que-no.html>
- Orden, de 9 de diciembre de 1992, por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Boletín Oficial del Estado nº 303 de 18 de diciembre de 1992, pp. 42991-42993.
- Osguthorpe, R. T. (2006). Learning that grows. In *Current developments in technology-assisted education* (pp. 1888–1892).
- Penuel, W. R., y Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83–92.
- Peräkylä, A., y Ruusuvuori, J. (2011). Analysing talk and text. En K. Denzin y S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th. ed., pp. 529–543). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Polman, J. L. (2010). The zone of proximal identity development in apprenticeship learning. *Revista de Educación*, 353, 129–155.
- Poveda, D. (2001). *Un análisis etnográfico de la interacción en el aula en relación con la alfabetización*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid:

- Morata.
- Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A., y Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 309–321.
- Raggatt, P. (2007). Forms of Positioning in the Dialogical Self: A System of Classification and the Strange Case of Dame Edna Everage. *Theory & Psychology*, 17(3), 355–382.
- Raggatt, P. (2012). Positioning in the dialogical self: recent advances in theory construction. En H. Hermans y T. Gieser (Eds.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 29–45). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ramírez, J. D. (2011). La identidad en tiempos de cambio. Una aproximación sociocultural. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 27 – 44). Madrid: Narcea.
- Rasskin, I. (2012). *Identidad y alteridad en la escuela multicultural: una etnografía crítica*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología Básica, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Boletín Oficial del Estado nº 45, de 21 de febrero de 1996, pp. 6306-6324.
- Rivas, J. I., Leite, A., Cortés, P., y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187–209.
- Rivière, Á. (2002). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Antonio Machado.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rose, N. (1998). How should one do the history of the self? In *Inventing our selves. Psychology, power, and personhood* (pp. 22–40). Nueva York: Cambridge University Press.
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe Alvarado, I., y Gutiérrez García, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4(2), 82–102.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research. Understanding qualitative research*. Oxford: Oxford University Press.

- Salvatore, S., y Valsiner, J. (2006). "Am I Really a Psychologist?" Making sense of a super-human social role. *European Journal of School Psychology*, 4(2), 127–149.
- Samuelson, B. (2009). Ventriloquation in discussions of student writing: Examples from a high school English class. *Research in the Teaching of English*, 44(1), 52–88.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91(55-77).
- Sánchez, E., y García, R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 29–54). Barcelona: Graó.
- Sánchez, E., y García, R. (2011). Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar. En E. Martín y I. Solé (Eds.), *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 33–51). Barcelona: Graó.
- Santamaría, A., Cubero, M., Prados, M. del M., y de la Mata, M. (2013). Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: la construcción de la identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 17(1), 27–41.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sato, T., Yasuda, Y., Kanzaki, M., y Valsiner, J. (2014). How the TEA (Trajectory Equifinality Approach) explicates context-dependent human phenomena. En B. Wagoner, N. Chaudhary, y P. Hviid (Eds.), *Culture Psychology and its Future: Complementarity in a new key* (pp. 93–104). Information Age Publishing, incorporated
- Sawyer, R. (2003). Identity formation through brokering in scientific practice. *Outlines: Critical Practice Studies*, 2, 25–42.
- Schiffrin, D. (2011). Definiciones de discurso. *CPU-E, Revista de Investigación Educativa*, 13, 1–33.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schwartz, S., Vignoles, V., y Luyckx, K. (2011). Epilogue: What's Next for Identity Theory and Research? En S. Schwartz, K. Luyckx, y V. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 933–937). Nueva York: Springer.
- Sefton-Green, J., & Erstad, O. (2012). *Identity, Community and Learning Lives in the Digital Age*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Semmer, N., Jacobshagen, N., Meier, L., Beehr, T., Kälin, W., y Tschan, F. (2015). Illegitimate tasks

- as a source of stress. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 29(1), 32–56.
- Serrano, A., y Gordo, Á. (2008). Introducción. En Á. Gordo y A. Serrano (Eds.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación.
- Sfard, A., y Prusak, A. (2005). Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22.
- Sisto Campos, V. (2012). Análisis del Discurso y Psicología: a veinte años de la revolución discursiva. *Revista de Psicología*, 21(1), 185–208.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., y Fry, P. G. (2004). Tensions in Learning to Teach: Accommodation and the Development of a Teaching Identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8–24.
- Solari, M., Rasskin, I., y Martín, E. (2013). La investigación sobre la identidad profesional en contextos educativos: una revisión bibliográfica. *Eidos*, 6, 18–23.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Solé, I., y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín y I. Solé (Eds.), *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención (Vol I)* (pp. 13 – 27). Barcelona: Graó.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Susinos, T., y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11(2).
- Tateo, L. (2012). What Do You Mean By “Teacher”? Psychological Research on Teacher Professional Identity. *Psicología & Sociedad*, 24(2), 344–353.
- Taylor, Ch. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, L., y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers’ professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762–769.
- Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*. Manchester: University of Minnesota Press.

- Toledo, B., y Mauri, T. (2015). Dinámicas de participación en una comunidad de aula: Oportunidades de aprendizaje del futuro maestro durante el período de prácticum. *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 121–127.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. Londres: Routledge.
- Vågan, A. (2011). Towards a Sociocultural Perspective on Identity Formation in Education. *Mind, Culture, and Activity*, 18, 43–57.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *EL ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Velasco, H., y Díaz de Rada, Á. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Vélaz de Medrano, C., Manzanares, A., Castelló, M., Rodríguez, M., Arza, N., Martín, E., ... Del Frago, R. (2013). *Estudio de casos sobre las políticas públicas de orientación educativa en una muestra de seis comunidades autónomas (1990-2010). Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco*. Madrid: UNED.
- Vélaz de Medrano, C., Manzano, N., y Blanco, Á. (2013). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas*. Madrid: CNIIE - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Verd, J. M. (2010, julio). *La articulación de la perspectiva cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre el curso de vida. El ejemplo de los efectos de la protección social sobre las trayectorias laborales*. Comunicación presentada al X Congreso Español de Sociología, Navarra, España
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- Wiles, F. (2012). “Not easily put into a box”: constructing professional identity. *Social Work Education: The International Journal*, 32(7), 854–866.
- Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 639–647.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in action. A strategy for research and Analysis*. Nueva York: Teachers College Press.

-
- Wortham, S. (2003). Accomplishing Identity in Participant-Denoting Discourse. *Journal of Linguistic Anthropology*, 13(2), 189–210.
- Wortham, S. (2004). From good student to Outcast: The Student Emergence of a Classroom Identity. *Ethos*, 32(1), 164–187.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity. The joint emergence of social identification and academic learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Wortham, S., y Rhodes, C. (2012). The production of relevant scales: Social identification of migrants during rapid demographic change in one American town. *Applied Linguistics Review*, 3(1), 75–99.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and method*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

ANEXOS DE LA TESIS

ANEXO 1: Consentimiento informado de Inés

ANEXO 2: Correo electrónico de solicitud de triangulación con los participantes (Inés)

ANEXO 3: Signos empleados para la transcripción del *corpus*

ANEXO 4: Plantilla de registro para la observación participante en las aulas

ANEXO 5: Análisis de dominio interactivo y dominio temático en la clase de 4ºA y Proyecto Artístico

ANEXO 6: Introduction and conclusions (English version)

ANEXO 1: Consentimiento informado de Inés

Yo, XXXXXXXX, a petición de las responsables de la Tesis *Un enfoque cualitativo sobre el proceso de construcción de un asesor psicopedagógico: relaciones entre concepciones, discurso identitario y práctica profesional* realizada por Mariana Solari Maccabelli y dirigida por Elena Martín Ortega, en el Programa de Doctorado “Desarrollo, Aprendizaje y Educación” de la Universidad Autónoma de Madrid, doy mi permiso y autorización para lo siguiente:

- Grabación de la voz
- Transcripción de las grabaciones
- Análisis de las transcripciones
- Publicación y difusión de las transcripciones y de los resultados de dicho análisis

Mantengo el derecho de escuchar las grabaciones y a denegar mi autorización por cualquier motivo que considere pertinente.

Los responsables garantizan el anonimato de cualquier persona o centro educativo mencionado en las grabaciones.

En Madrid, a 11 de octubre de 2010

Firmado:

ANEXO 2: Correo electrónico de solicitud de triangulación con los participantes (Inés)

Querida “Sujetita”,

como ya te comenté personalmente en nuestra última entrevista, te envío uno de los capítulos de resultados de mi Tesis. En esta ocasión te envío el capítulo 6, pero para que puedas situarlo en su contexto, te adjunto también el índice completo de la Tesis. Como verás allí, antes de encontrarse con este capítulo, el lector ya conoce —además de cuestiones teóricas y metodológicas de la investigación— las características generales del cole, de los principales protagonistas (Teresa, Andrés, Lucía, Vero...) y de los espacios en los que trabajaste (principalmente 4ºA, Proyecto Artístico y Proyecto de Formación de Alumnos Delegados). Cuando llega este capítulo, el lector ya habrá leído tu experiencia en 4ºA y justo después de este capítulo es cuando leerán la experiencia con los alumnos delegados.

El principal objetivo de enviártelo es que puedas conocer el modo en que he analizado “tu vida en el Andersen” aquel primer año de trabajo como orientadora. Lo más importante para mí es poder devolverte mi mirada y que seas tú la primera persona que lea esta parte de la tesis (después de las mil correcciones que fuimos haciendo Elena y yo misma, claro).

El otro objetivo es que, solo si te apetece y tienes tiempo, puedas ir “dialogando con el capítulo”. Tú mejor que nadie puedes entender tu propia vida, saber qué querías decir en cada momento, qué sentiste o cómo experimentaste las distintas situaciones que fuiste viviendo durante ese curso 2010-2011. Lo que nosotras proponemos en este capítulo es UNA manera de interpretar tu paso por Proyecto Artístico, basándonos en el análisis riguroso de las distintas fuentes de información a las que fuimos accediendo, intentando siempre comprender —desde las gafas de nuestros marcos teóricos y preguntas de investigación— lo que allí sucedía y siempre con el máximo respeto posible y garantizando el anonimato de todos los implicados. Aun así, entendemos que no es la única manera posible de interpretar las cosas y es por eso que te propongo que leas tranquilamente el capítulo y puedas añadir tu perspectiva.

Hay varias opciones para que puedas tener este “diálogo con el capítulo”. Se me ocurre que una de ellas es que vayas añadiendo sobre el propio documento tus comentarios (es muy sencillo hacerlo con la opción de “nuevo comentario” en la pestaña de Revisar del Word). Si hay otra opción que te resulte más práctica (escribir un documento aparte, grabarlo en audio, contármelo en persona o lo que sea) también está bien; como tu prefieras.

A priori, supongo que en la lectura del capítulo te podrán surgir distintas impresiones (algo que te llame la atención, cosas que no recuerdes haber hecho/dicho, opiniones de otra gente que te dé alegría conocer, situaciones en las que la interpretación que hacemos te parezca interesante, ocasiones en las que creas que no he entendido bien lo que querías decir,...). Te propongo que cuando hagas

tus comentarios sobre el texto intentes tomar conciencia sobre eso y hacerlo explícito. Por ejemplo, se me ocurre que puede haber partes en las que digas “no me acuerdo para nada de esto, pero si esto es lo que dije en la entrevista, creo que es adecuada la interpretación” o “me acuerdo de esta situación y creo que esto que tú analizas no es para nada lo que yo pensaba/sentía en ese momento” o “es cierto que las cosas pasaron de este modo, pero hoy no lo volvería a hacer así de ninguna manera” o “para comprender bien esta situación también deberías haber tenido en cuenta que en ese momento...”. Vamos, lo que te sugiero es que dialogues con el texto con informalidad, que te sientas libre para decir que algo no lo recuerdas, o que te sorprende o que no crees que lo estemos interpretando bien. Tampoco tienes que ir comentando todo. Si las cosas te parecen razonables, no hace falta que digas nada.

El compromiso que yo asumo es tener en cuenta todos tus comentarios sobre el capítulo, repensar las cosas que –en su caso– me señales y, si con un nuevo análisis de los datos compartimos tu perspectiva, cambiar sobre el propio texto las interpretaciones que no te parezcan adecuadas o bien hacer referencia explícita a tu desacuerdo, antes de cerrar la versión definitiva de la tesis. ¿Te parece bien?

Por mi parte, no hay una fecha límite para que me envíes tus comentarios. Si tienes ganas, y para no agobiarte con tantos documentos, cuando me envíes tus comentarios sobre este capítulo, te envío el siguiente (el del Proyecto de Formación de Alumnos Delegados).

Una vez más, te agradezco muchísimo tu colaboración, tu generosidad y todas las facilidades que me has puesto desde el primer día para comprender y acompañarte en tus primeros pasos en el mundo de la orientación. Espero de corazón que después de leer este capítulo sientas que he sabido leerte y que la interpretación que hago de esos ocho meses en Proyecto Artístico es un adecuado reflejo de lo que allí viviste.

Te dejo un beso gigante,

Mariana.

Correo electrónico enviado a Inés el 31.01.2015

ANEXO 3: Signos empleados para la transcripción del *corpus*

Signo	Explicación	Ejemplos de su uso
[]	Entre corchetes se incluye la información que es necesaria para comprender el enunciado (por ejemplo, del contexto comunicativo, de palabras que se dan por compartidas).	C - No sé si es tuyo [dirigiéndose a Juana] o si es como se plantea en [la asignatura de] Orientación e intervención educativa.
[...]	Los puntos suspensivos entre corchetes son utilizados para indicar la omisión de alguna parte del fragmento, debido a que no es relevante o bien para reducir la extensión de la cita.	I - de algún modo creo que nuestra relación no va nada bien [...] Bueno, no va fatal, pero no, no, no.
...	Los puntos suspensivos son utilizados para señalar 1) silencios inferiores a tres segundos, 2) o enunciados interrumpidos por otra persona.	1) I - nuestra relación es como... no sé si competitiva, no sé cuál es la palabra, es un poco... violenta. 2) I - O igual se les puede pedir algo de.... O sea, para que... V - [Interrumpe y no se oye] para poner las almohadillas.
“ ”	Las comillas son utilizadas para señalar los fragmentos en los que alguien está haciendo discurso referido de sí mismo o de otra persona.	I - O sea, sí me la encontré y... y digo “Ay, vamos a reunirnos” y dice “No. Es que Lucía está en formación” y digo “Ah ¿otra vez? tal” y dice “Sí, es que los jueves hay formación”.
(inaudible)	Esta indicación es utilizada para señalar que ese fragmento de la grabación no ha podido ser transcrito por ruidos, risas, lejanía de la grabadora.	C - Yo creo que será un tema que podemos, si os parece, porque (inaudible) saldrá en muchas prácticas profesionales ¿no?
(silencio)	Esta indicación es utilizada para indicar silencios superiores a 3 segundos.	I - Creo que las críticas que tuve en su momento, creo que las mantendría (silencio). Pero añadido otras.

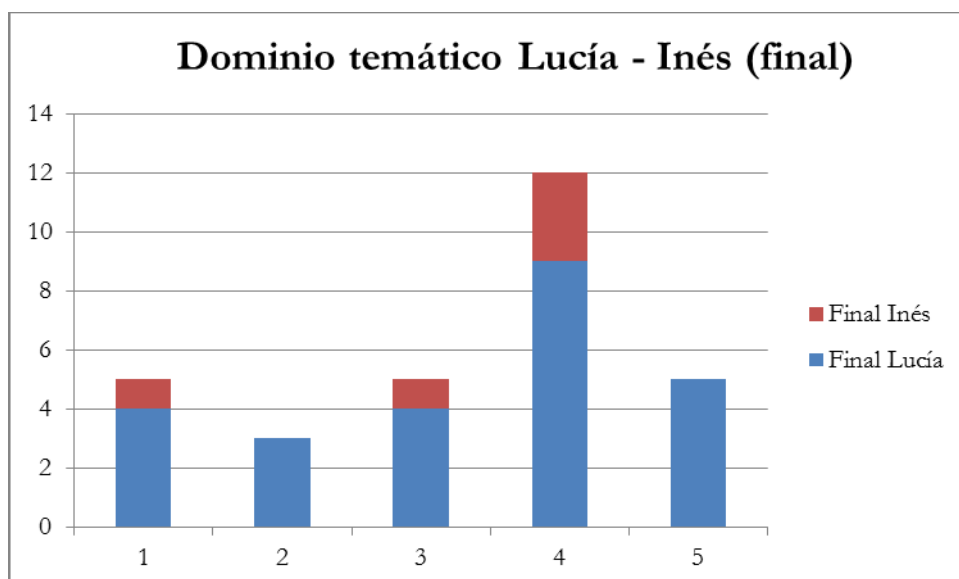
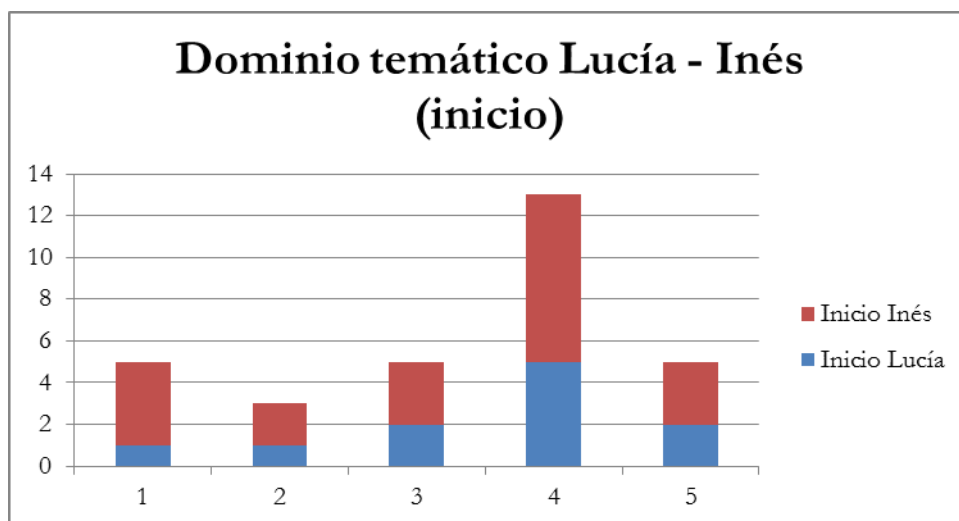
[illegible]

ANEXO 5: Análisis de dominio interactivo y dominio temático en la clase de 4ºA y Proyecto Artístico

ASESORAMIENTO LUCÍA- INÉS

Dominio interactivo

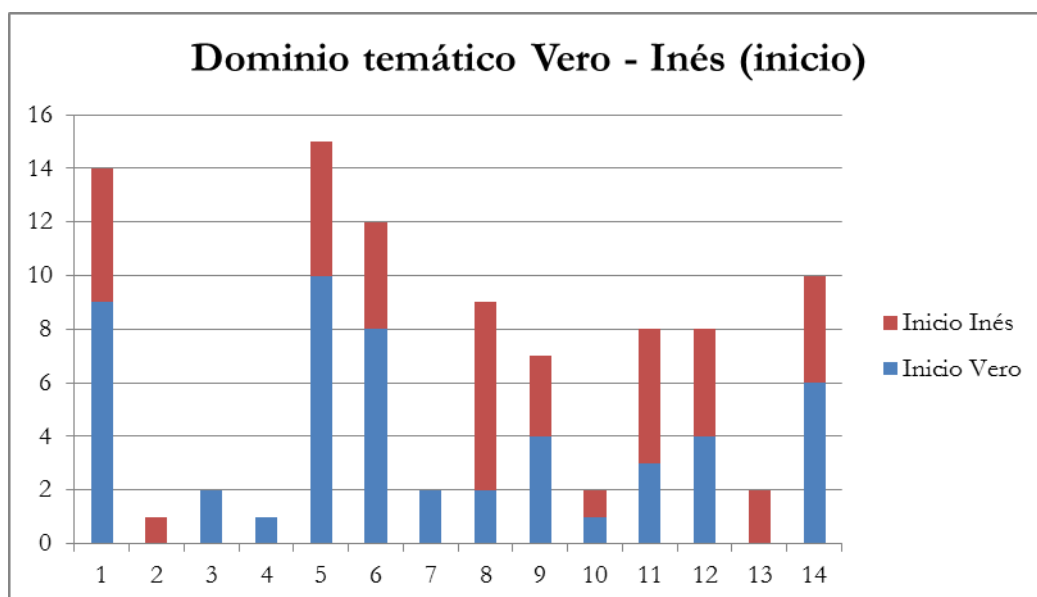
Asesoramiento	Fecha	Duración	Inicia	Finaliza
Inés-Lucía 1	12/11/2010	00:06:00	Inés	Lucía
Inés- Lucía 2	15/11/2010	00:04:00	Inés	Lucía
Inés- Lucía 3	19/11/2010	00:27:09	Inés	Lucía
Inés- Lucía 4	26/11/2010	00:36:38	Inés	Inés
Inés- Lucía 5	10/12/2010	00:13:15	Inés	Lucía

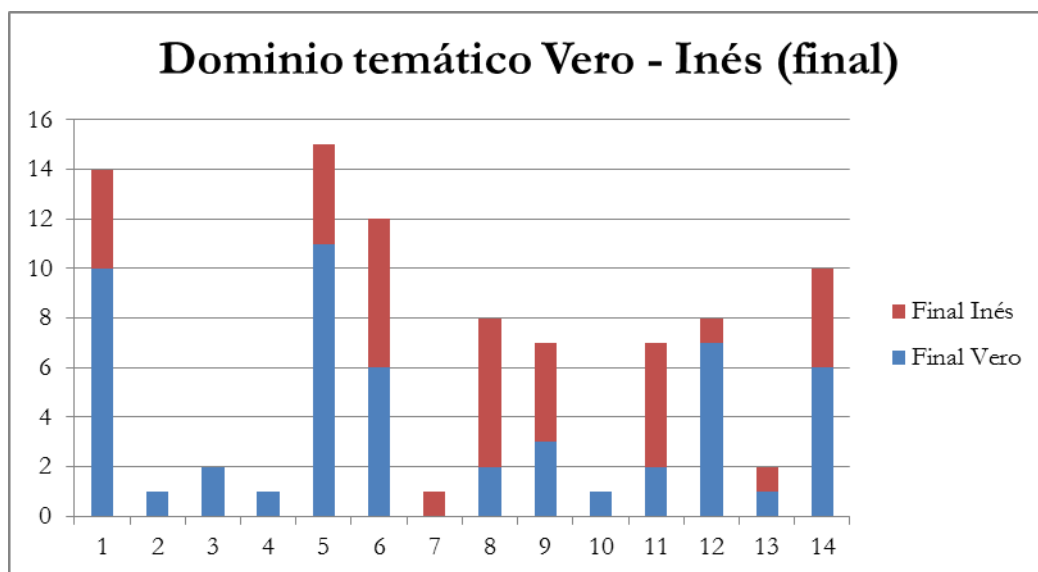


ASESORAMIENTO VERO – INÉS

Dominio interactivo

Asesoramiento	Fecha	Duración	Inicia	Finaliza
Inés-Vero 1	16/11/2010	38:36:00	Vero	Vero
Inés-Vero 2	30/11/2010	00:07:00	Inés	Vero
Inés-Vero 3	14/12/2010	00:46:54	Vero	Ambas
Inés-Vero 4	21/12/2010	00:09:00	Vero	Vero
Inés-Vero 5	18/01/2011	00:40:00	Vero	Vero
Inés-Vero 6	25/01/2011	00:39:00	Vero	Ambas
Inés-Vero 7	01/02/2011	00:15:30	Vero	Sin información
Inés-Vero 8	08/02/2011	00:38:18	Inés	Ambas
Inés-Vero 9	15/02/2011	00:34:53	Inés	Ambas
Inés-Vero 10	26/04/2011	00:13:13	Vero	Ambas
Inés-Vero 11	03/05/2011	00:29:00	Inés	Ambas
Inés-Vero 12	17/05/2011	00:30:00	Inés	Vero
Inés-Vero 13	31/05/2011	00:17:55	Inés	Sin información
Inés-Vero 14	07/06/2011	00:31:07	Vero	Inés





ANEXO 6: Introduction and conclusion (English version)**INTRODUCTION**

The role of school psychologists was institutionalized within the Spanish educational system almost three decades ago, with the aim of constituting “the key part around which all the measures of attention to the students’ diversity are articulated” (de la Oliva, Martín, & Vélaz de Medrano, 2005, p. 55). Since then, the school psychologist is considered to be one of the agents who contribute to ensuring the quality of the education, which contrasts with the difficulties encountered by many of them to do their job and to claim their place in schools (Echeita & Rodríguez, 2005; Sánchez, 2000). This may be due, among other questions, to the different conceptions that school psychologists and teachers have about the psychopedagogical intervention (Luna & Martín, 2008), to the problems associated with the establishment of a relation of collaboration (Sánchez, 2000), to the relatively recent incorporation of these professionals into the educational system (Bolívar, 1999), or to the scarce knowledge and appreciation of their work by other people (Luque, 2005). This investigation arises from the suspicion that these difficulties may, partly, be explained by questions related to the school psychologists’ professional identity, that is, who they are and what role they play in the educational system. Also, to approach these identity processes, we consider it appropriate to study their genesis, that is to say, the process by which the professional identity is negotiated during the period of professional insertion.

On the basis of these initial approaches, the overall aim of this research is to understand the process of configuration of the professional identity of Inés, a novice school psychologist who was doing a master’s degree practicum at a school’s guidance department, during one academic year.

This thesis consists of eight chapters, in which we will make a theoretical-methodological proposal for the study of professional identity and will present the results of the research carried out. In **Chapter 1** we will explicate our theoretical and conceptual approach to the object of study in the present investigation, referring to the major theoretical and empirical contributions around which we articulate our conceptualization of the process of construction of professional identity. To do this, we will divide the section into two parts, which correspond to the two fundamental fields of knowledge in which our work is based: the professional induction and professional identity. To address the first of these, we will refer to a set of publications in which professional induction is understood as a learning period (Marcelo & Vaillant, 2009; Vaillant & Marcelo, 2015) marked by the progressive involvement of the beginners in a set of communities of practice (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001) and during which they must deal with two strongly intertwined processes: the construction of knowledge related to their profession and the configuration of their professional identities (Dall’Alba, 2009; Ligorio, 2010; Vågan, 2011; Wortham, 2006).

In the second part of the chapter, we will present a sociocultural approach (Cole, 2003; Penuel and Wertsch, 1995; Vygotski, 2009) to professional identity, based on the review of the contributions of authors from different disciplines –mainly from psychology, anthropology, sociology, linguistics, pedagogy and literature–. Each of these authors has studied identity processes either in the workplace or in other scenarios. We will articulate our conceptualization of professional identity from the presentation of a set of strongly interrelated characteristics. In particular, we will propose that professional identity is a dialogic process (Bakhtin, 1981, 1986; Hermans, 1996, 2001; Wertsch, 1993), of a relational nature (Bucholtz & Hall, 2005; Coll & Falsafi, 2010a; Falsafi, 2010; Gee, 2000), socio-historically situated (Cole, 2003; Engeström, 2001; Holland & Lachicotte, 2007; Lemke, 2000; Leontiev, 1978, 1981; Vygotski, 2009), ever-changing and dynamic (González, 2010; Hall, 2003; Lasky, 2005; Prados, Cubero, Santamaría & Arias, 2013; Wortham, 2001), discursively constructed (Bamberg, de Fina & Schiffrin, 2011; Bamberg, 2004; Davies & Harré, 2007; Íñiguez, 2003) and comprised of meanings that relate both to the profession and to oneself as a professional (Bruner, 2006; Day, 2006; Grad and Martín Rojo, 2008). We will end the first chapter by presenting our own definition of professional identity, which includes the previous features and which will serve as a guide for the methodological design of the empirical work.

Chapter 2 is dedicated to presenting the methodological approach of the research we have done. We will begin the chapter by explicating our philosophical assumptions; that is, we will refer to the ontological, epistemological, axiological and methodological aspects that underlie the way in which we approach the study of professional identity (Creswell, 2013, 2014; Denzin and Lincoln, 2011). Second, we will present the general aim of this research, as well as the five specific aims that we set with this work. The third section of this chapter is dedicated to presenting the research design, alluding to the fact that it is a qualitative case study (Merriam, 2009; Stake, 1998; Yin, 2009), with an ethnographic approach (del Olmo, 2008; Jociles, 2002; Rockwell, 2009; Velasco & Díaz de Rada, 2009). We will explain the main features of the selected case, by briefly portraying Inés (a school psychologist completing the practicum of a master's degree in educational psychology at a school's guidance department, in Madrid), and the various contexts she participated in during the academic year 2010-2011. Fourth, we will explain the different data collection techniques we used (participant observation, in-depth interviews, and documental analysis) and will summarize the corpus of data produced during the field work. The fifth section of the chapter aims to present the procedure followed during the data analysis, for which we will refer to the decisions taken in each of the phases of analysis, as well as the main analytical tools used. We will end this second chapter of the thesis by explaining the quality criteria of the research (Creswell, 2013; Denzin and Lincoln, 2011; Flick, 2014; Gehrig et al., 2014). In this way, we will refer to the different strategies that we have put in place throughout the research process to ensure the rigor and quality of the investigation, as well as the ethical dilemmas we have faced.

Chapters 3, 4, 5, 6, and 7 will be dedicated to the presentation of the main results of the research. We will group these results around two large sections derived from our conviction that understanding the process of configuration of a person's professional identity requires studying both the meanings of the profession the individual belongs to (Section 1) and those that the individual negotiates about himself or herself as a professional (Section 2). In this way, in Section 1 of the results (Chapters 3 and 4) the focus of our analysis will be the models of identity of school psychologists, that is, the set of meanings through which these professionals are characterized. Through these two chapters, we will study some aspects of the sociogenesis, ontogenesis, mesogenesis and microgenesis of Inés's professional identity. In **Chapter 3** we will present the models of identity (Mortimer, Wortham and Allard, 2010; Wortham, 2003, 2004, 2006) that circulate in the various contexts in which Inés participates during her professional induction and that influence the configuration of her identity. To do this, we will analyze the processes that take place in various timescales (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Cole, 2015; Lemke, 1998, 2000, 2008), analyzing the socio-historical models of identity (what does it mean to be a school psychologist in Spain and, in particular, in Madrid?), the local models of identity (how are school psychologists defined in the two main contexts in which Inés participates -the Andersen school and the master's degree-?), and the models of identity of the communities of practice. In relation to this last timescale, we will look at what it means to be a school psychologist in the main communities of practice in which Inés participates, in the school (4thA classroom of elementary school, classes of the Artistic Project and the Project for the Training of Student Delegates), in the master's degree (meetings with her academic mentor and Reflection Seminars) and in the community of practice shaped by the present research.

In **Chapter 4** we will analyze in detail how Inés's model of identity evolved during her professional insertion, that is, how she reconstructed the meanings with which she characterized school psychologists throughout the academic year. To do this, not only will we describe transformations of different aspects of her model of identity, but we will also point out those mechanisms that favor this process, and the way in which this is made possible by the models of identity discussed in Chapter 3.

We will dedicate Section 2 to analyzing the longitudinal process whereby Inés constructed meanings about herself as a school psychologist throughout the academic year 2010-2011. To do so, in a way that is consistent with the situated perspective of identity, we will study the trajectory of identification of the novice school psychologist in the three main communities of practice in which she worked. In particular, we will analyze the process through which Inés negotiated meaning about herself as a consequence of her participation in the 4thA classroom of elementary school (**Chapter 5**), in classes of the Artistic Project in 1stC and 2ndA of ESO (**Chapter 6**) and in the Project for the Training of Student Delegates which was launched in secondary and high school (**Chapter 7**). These chapters will be structured as three big sections, by means of which we will look at the three successive stages of Inés's trajectory of identification in each community of practice: 1) Entry, that is, the reasons for her

inclusion in each community of practice and the expectations that people had about her participation; 2) Evolution of positioning, that is to say, how the type of positioning that she established with other professionals evolved; and 3) Exit, in which we analyze the reasons why she stopped participating in each community of practice and the appreciation that different people had for the work she carried out.

Although, in the results chapters, we will present the detailed analyses in a relatively independent way, all these analysis will be placed in relation to each other in **Chapter 8**, which will be dedicated to the conclusions of the thesis. In this chapter we will carry out a theoretical discussion of the results obtained, derive some implications for the mentoring of novice school psychologists during their professional induction, and reflect on the main limitations of the investigation, as well as on possible future lines of research.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This last chapter is dedicated to presenting the conclusions of the research we have carried out, whose general aim was to understand the process of configuration of the professional identity of Inés, a novice school psychologist. For this purpose, in the first part of the chapter we will carry out a theoretical discussion of our empirical material, that is, we will do a reading of the results from the theoretical framework presented in Chapter 1. We will articulate this discussion according to the specific aims that we have raised through this research; at the same time we will summarize the main theoretical and methodological contributions of this thesis.

In the chapters dedicated to the results we analyzed the models of identity that circulate in the various contexts in which Inés's professional induction was situated (Chapter 3), the evolution of her own model of identity (Chapter 4), and the trajectories of identification of the novice school psychologist in the 4thA classroom (Chapter 5), the Artistic Project (Chapter 6) and the Project for the Training of Student Delegates (Chapter 7). Although in these five chapters we have exhibited the analyses in a relatively independent way, in this conclusions we will maintain a transversal look to all of them, being our goal to put them in relation and to present a global analysis of the process by which Inés was simultaneously constructing meanings related to her profession and to herself as a school psychologist, throughout the academic year 2010-2011.

Once we have completed this discussion of the results and in coherence with our desire to ensure that basic research will serve as the basis for educational intervention, we will present some recommendations to accompany and facilitate the process of constructing an identity as a school psychologist during the professional induction. Finally, the last part of the chapter is dedicated to presenting the main limitations that we have identified in the different phases of the inquiry, as well as some future lines of research that would enable us to delve into this field of knowledge.

MAIN CONCLUSIONS OF THE EMPIRICAL WORK

Before beginning to expose the main conclusions that we have reached with this work, it should be clarified that we are aware that these are necessarily mediated by the set of tools (conceptual, analytical, data collection techniques) that we have used throughout the research process, as well as to the specific characteristics of the case studied. Therefore, we believe that we must be prudent in relation to the scope of our conclusions, at least in two senses. First, we accept that we cannot "demonstrate" that our interpretation of the configuration of Inés's professional identity is either "the appropriate one" or the only possible one. However, we believe that we have provided sufficient empirical evidence to support the interpretations made and that we have used different methodological strategies to ensure the quality of the whole research process.

Second, this prudence involves the assumption that the conclusions we have reached acquire meaning within the case study and, therefore, that the results obtained may not be extrapolated to other cases, nor can we (nor do we) infer from them a general explanation about the process of identity construction of any novice psychologist. Having said that, we consider that the detailed analysis of the empirical material has allowed us to know in detail some identity processes that have taken place during the professional induction of Inés, and that the conclusions we have reached could be a relevant starting point from which to approach the comprehension of other cases.

As we have explained in Chapter 2, in the present work we raised a number of specific aims that have guided the empirical work and that we now use to structure the conclusions. In spite of the fact that on the next pages we will try to address each aim in a systematic and differentiated manner, some of the conclusions are common to several of them, as a consequence of the strong imbrication that exists between them.

The **SPECIFIC AIM 1** that we raised was to analyze the models of identity of the school psychologists that circulate in different timescales that are relevant to understanding the construction of Inés's professional identity. In this research we have defined multiple levels of analysis that, as a whole, have allowed us to study the process of configuration of Inés's professional identity during an academic year, in response to its sociogenesis, ontogenesis, mesogenesis and microgenesis (Cole, 2003, 2015; Vygotsky, 2009). While Lemke (2000) notes the relevance of studying the processes that take place in at least three timescales (N-1, N and N+1), and Wortham (2006) proposed four scales for the analysis of the social identification of students, in this work we have shown the relevance of attending to six levels to address our object of study. In particular, we have analyzed 1) socio-historical models of identity, at the state level, 2) socio-historical models of identity, in the Community of Madrid, 3) local models of identity (of the master's degree and Andersen school), 4) models of identity of the specific communities of practice in which Inés was participating, 5) the evolution of Inés's model of identity throughout her professional trajectory during the academic year 2010-2011, and 6) the specific events of identification in which this model of identity was negotiated.

For the definition of these models of identity in different timescales it has turned out to be useful to identify the different meanings (both declared and enacted) that shape them, as well as the voices around which these are articulated. This allowed us not only characterize the different models of identity of school psychologist presupposed and proposed in each of these contexts, but also analyze the coherence or gap that exists between them. As we have explained in detail in Chapter 3, in general we find a strong convergence between the ways of defining school psychologists in the various contexts where Inés participates. In particular, we have seen that the theoretical voices of the "educational-constructive model of counseling" (Monereo & Solé, 1996; Solé & Martín, 2011) are those that articulate the models of identity in the socio-historical level (in state legislation which regulates the school psychologists' functions), while at the same time are claimed in the two main

contexts in which Inés is inserted (the Andersen school and the master's degree in educational psychology) and the larger part of the specific communities of practice where she developed her job.

As we explained in our analysis, this convergence in relation to the model of identity proposed in the different timescales proved beneficial to the construction of Inés's professional identity, for various reasons. On the one hand, this consistency gave greater legitimacy to certain meanings about her profession, to the extent that these meanings were claimed by different voices. On the other hand, it enabled the embodiment of this model of identity, that is, it allowed that Inés recognizes certain meanings enacted by certain professionals, which constituted paradigmatic trajectories (Wenger, 2001). Finally, we believe that this coherence propitiated to a great extent Inés's appropriation of the voices that articulate these models (that is, the ventriloquation of them), for the construction of meanings both about herself and about her profession.

Despite this majority convergence between the models of identity, we found that there are two contexts where Inés participated (of different timescales) in which there is no such consistency. On the one hand, the model of identity of the school psychologist as proposed in the Community of Madrid is not in the line of the one defended by state law, and is closer to a "clinical model of counseling". In spite of the fact that Inés worked in Madrid, we have seen that her identity configuration practically has not been affected by the model of identity that circulates in this community. We believe that this is because the effect of this inconsistency has been cushioned by the strong (and unusual) convergence that existed between the models of identity claimed in the remaining contexts analyzed. Also, the fact that none of the communities of practice in which Inés was involved no reference was made to the model of identity of Madrid probably influenced that these voices were not used by Inés as a resource from which to negotiate her own meanings about the profession and about herself as a school psychologist.

On the other hand, we have documented that in the 4thA classroom (elementary school) the model of identity for the school psychologists was not fully coherent with that of the Andersen school or with those of the remaining communities of practice in which Inés was participating. In this case, we have warned that the incoherence of the models of identity could have influenced the trajectory of identification of Inés in this class. Although we do not affirm that this is the only cause (in Chapter 5, we have analyzed in detail the various factors that have enabled this trajectory), we conclude that this divergence hampered the psychopedagogical intervention of Inés in 4thA and, therefore, the negotiation of meanings about herself as a school psychologist in this community of practice. Also, these results led us to see the relevance of including the communities of practice as a new timescale (in relation to the proposal of Wortham, 2006) whose model of identity is necessary to analyze, if we want to understand the process of the construction of beginners' professional identity.

The data of the research has allowed us to study the way in which the models of identity of the school psychologists that circulate in different timescales are linked with each other, and how the macro-levels have been influencing the micro-levels. The main tool through which we give an account of these relationships was the analysis of ventriloquation (Bakhtin, 1981, 1986; Esteban, Nadal & Vila, 2008; Wertsch, 1993; Wortham, 2001), that is, the process by which in a same utterance we can find simultaneously different voices. In this way, we have illustrated how in certain communities of practice (for example, the meetings with Andrés or the Reflection Seminars) people do direct or indirect quotation of some voices that articulate socio-historical models of identity (for example, laws or certain theoretical references). We have also analyzed how certain contexts (for example, the Andersen school) appropriate certain voices in relation to the school psychologists, to the point that the socio-historical model of identity is materialized in them.

In addition, with our data we have seen, in the line of what Wortham (2006) poses, that the models of identity that circulate in socio-historical and local timescales make it possible, at the time that constrain, the meanings that a person can negotiate in his or her everyday interactions. As we have documented in the chapters of results, these circulating models of identity have an effect on two types of meanings that Inés has been negotiating during the academic year 2010-2011: meanings about the profession she belongs to (Chapter 4), and about herself as a professional (Chapters 5, 6 and 7). Although we will be back on this issue when referring to other specific aims, it is important to remember at this time that the socio-historical and local models of identity were an important resource through which Inés could, among other issues, legitimize her own interventions, define her future-self or assess other school psychologists' professional practices.

Despite the undeniable influence of the socio-historical models of identity on the local ones and those of the communities of practice, our data allowed us to conclude that there was not a mere reproduction of meanings and, therefore, a determination of the "Capital D discourses" (Gee, 1999, 2000, 2011) on the individual processes of negotiation of meanings. In this sense, we have also documented that certain meanings of the school psychologists (versatile, thoughtful, systematic or planners) have been constructed discursively in the communities of practice in which Inés participated, without they were necessarily foreseen in the models of identity of macro timescales. These results add evidence that support the suggestion of Wortham (2006) and Wortham and Rhodes (2012) that for studying processes of identification it is essential to go beyond the "macro" and "micro" timescales. That is why the analysis of communities of practice and local timescales seem especially appropriate.

The **SPECIFIC AIM 2** of this investigation was to describe and analyze the process of construction of Inés's model of professional identity (the meanings about the profession of school psychologist) throughout the academic year 2010-2011. We believe that the results obtained allow us to defend the relevance and importance of this aim, which is not usually addressed in the investigations on

professional identity (except, for example, the work of Mortimer, Wortham & Allard, 2010). Based on the results presented in Chapter 4, the main conclusion that we can draw from this analysis is that the evolution of Inés's model of identity has been characterized by a dynamic process of continuous reconstruction of meanings about the profession, which has led to a gradual des-idealization and humanization of the school psychologists. We have also seen that the model of identity of Inés was more flexible over the months, giving gradually more importance to the versatility of the school psychologist, the respect of the paces of change of each teacher, and to the care of the collaborative relationship.

From our analysis, we can conclude that the evolution of Inés's model of identity did not involve in all the cases radical transformations of the meanings with which she was defining school psychologists over the months. Instead, we have seen that some **meanings were maintained and strengthened** over time (for example, the systemic vision and multicausality, the central role of the school psychologist within the school, or the importance of continuous training), which supports the claim that identity, in spite of its dynamic nature, is also characterized by the stabilization of certain meanings (Holland & Lave, 2001; Polman, 2010; Wortham, 2004). From this we can conclude that also with regard to the construction of meanings about the profession there are certain mechanisms that serve the same function that plays the thickening (Holland and wash, 2001) for the maintenance and stabilization of meanings about oneself as a professional.

We have also found that over the months Inés added to her model of identity certain **new meanings** with which she characterized the school psychologists (for example, the respect of the times of change, or the need to be systematic, reflexive, and versatile). These new meanings were generally the result of the reflection on her own professional experience in the various communities of practice of the Andersen school, as well as on the difficulties that she recognizes in other professionals' practices. It should be noted that these meanings about the profession had been proposed in the master's degree, in spite of which Inés had not incorporated them into her model of identity. These results lead us to conclude that there are certain meanings about the profession which can hardly be interiorized if they are only presented in academic contexts. So, it was necessary that Inés participated in certain professional activities to be able to internalize these meanings and incorporate them into her model of identity.

We have also explored the way in which much of the **meanings** that shape Inés's model of identity **underwent changes** over the months. In some cases these transformations were radical, such as defending that the relationship with the teachers should be symmetrical at the beginning of the course, to say that this should be characterized by its asymmetry months later. In other cases, the transformation of the model of identity over time was much more subtle and progressive, implying a gradual precision of certain meanings (type of expert knowledge that a school psychologist should have) or complexity of them (ontology of the school psychologist).

This different evolution (maintenance, incorporation or transformation of meanings) that we have identified in different dimensions of Inés's model of identity has been enabled by a variety of **mechanisms of identity construction**, as we explained in detail in Chapter 4. One of them was the objectification and explicit negotiation of meanings, which favored that Inés objectified certain aspects of her model of identity and negotiated them in communicative interactions, which usually took place in contexts of training (Reflection Seminars and meetings with her academic mentor). Another mechanism of construction of meanings about the profession was the embodiment of certain aspects of her model of identity; in this sense, we have illustrated that the reflection of Inés about the practice of other professionals in her school contributed in part to reconstruct what it means to be a school psychologist. We have also considered the way in which Inés rebuilt meanings about her profession through the recognition and ventriloquation of voices of different level of generality (theoretical, institutional, particular), which were used by her or other people as resources to legitimize some aspects of the model of identity. Finally, we have seen how Inés's model of identity has been rebuilt as a result of acts of recognition received by other people, as well as through the enactment of certain meanings by the novice school psychologist.

In regard to the effect of the models of identity of broader timescales on the configuration of Inés's professional identity, we have ascertained that the socio-historical models of identity (at the state level) and the local model of identity (master's degree in educational psychology) had a strong influence on the way in which Inés characterized school psychologists at the beginning of the academic year. However, these models were progressively losing presence in her speech over the months gaining, in its place, more relevance the models of identity claimed in specific communities of practice where Inés participated and in the local context of the Andersen school.

In relation to this specific aim, we can conclude that the configuration of Inés's model of identity was a dynamic process, which involved the maintenance of some meanings about the profession of school psychologist, the transformation (radical or subtle) of other ones, and the inclusion of new meanings. We have also shown that this reconstruction of Inés' model of identity was made possible through her participation in a set of communities of practice (which models of identity had different influence over time), that promote certain interpsychological mechanisms. Finally, in our analysis, we found that the configuration of the novice school psychologist's model of identity cannot be understood without considering the meanings that she negotiated about herself as a professional throughout the academic year. Before explaining the way in which these meanings (about the profession and about herself as a professional) were mutually constructed, we will analyze the process of negotiation of meanings about herself as a school psychologist in each of the communities of practice in which Inés worked.

The **SPECIFIC AIM 3** of the investigation was, precisely, to describe and analyze the professional trajectory of identification of Inés (meanings about herself as a school psychologist) throughout the academic year 2010-2011. To do this, we have conducted a longitudinal analysis in three communities of practice in which Inés was progressively negotiating her professional position, and constructing meaning about herself as school psychologist. In Chapters 5, 6 and 7 we have analyzed, respectively, the trajectory of identification of Inés in the 4thA classroom (elementary school), in the Artistic Project and the Project for the Training of Student Delegates. Therefore, these conclusions do not repeat that independent structure, but our analysis will be transverse to these three communities of practice. In this way, first we will describe the main commonalities and differences we identified between these three trajectories. Then, we will discuss how the configuration of Inés's professional identity was constrained, in part, by the multimembership to different communities of practice (Wenger, 2001). Finally, we will refer to the relationship of mutual construction of meanings about herself as a professional and those about her profession, along the year.

When comparing the participation of Inés in the three professional communities of practice in which she constructed meanings about herself during the academic year 2010-2011, we can see some distinctive features that, taken as a whole, can help us to explain the different effect that each them had on the construction of her professional identity. In the first place, if we look at the overall participation of Inés in the 4thA classroom, in the Artistic Project and in the Project for the Training of Student Delegates, we can verify that the **type of trajectory** that she had in each of them was very different. Following the definitions of Wenger (2001), we can characterize the evolution of Inés in the Artistic Project as an inbound trajectory, through which she has been gradually moving from a peripheral toward a full participation in this community of practice. In the case of her career in the Project for the Training of Student Delegates, we have found that almost from the beginning she was a full participant in the community of practice (with a high degree of responsibility and autonomy), which enables us to define it as an insider trajectory. Finally, in 4thA she began an inbound trajectory, but it quickly became a peripheral trajectory, during which Inés was unable to make progress (for reasons beyond their control) toward the full participation within the community of practice.

Second, one of the major differences that we found among the three trajectories is related to the **reasons for which Inés was incorporated in each community of practice and the expectations** that people had in relation to the position that she would play in them. In this sense, we have documented that the inclusion of Inés in the 4thA classroom was determined exclusively by her academic and professional mentors, was imposed to the teacher of the group (Lucía) without asking her, and there were different expectations about the professional position that Inés would adopt there (which is made explicit in the "momento cafetería"). On the other hand, her presence in the Artistic Project was negotiated between Inés and Vero, and supported by her mentors; moreover, the

expectations of all the people involved were homogeneous, and they expect that the novice school psychologist makes counseling with Vero. Finally, the participation of Inés in the Project for the Training of Student Delegates was offered by the Inés's mentors and accepted by her. The expectations that she was a school psychologist in this community of practice were not only shared, but were also publicly expressed to all the secondary school teachers.

Third, and related to the foregoing, we have seen that in each community of practice there had been **different processes of identity construction**. In particular, with each of them we have been able to illustrate a process of negotiation of: 1) her professional position, 2) the legitimate fields of advice, or 3) the type of professional she is. In this way, in the 4thA classroom we have found that Inés was constantly negotiating her professional position, alternating between claiming her position as Lucía's counselor and accepting her role as a teacher that helps certain students. In the case of the Artistic Project, in contrast, her professional position as an adviser to Vero was accepted since the beginning of her participation; however, in her trajectory Inés has had to negotiate the specific topics in which she had legitimacy to advise. Finally, in the Project for the Training of Student Delegates both their professional position as her legitimacy to advise were guaranteed from the start, and so her trajectory was characterized by the negotiation of the particular type of school psychologist Inés wanted to be, as well as by the interactional positioning that she adopted in relation to the rest of members of the guidance department.

Fourth, and as we noted above, we found differences in the **models of identity about the school psychologist** that were defended in each of the communities of practice. In this way, the teacher of 4thA assumed that school psychologists should take a role of experts and worry specially about the students that present more difficulties (closer to a clinical model of counseling). On the contrary, both in classes of the Artistic Project as in the Project for the Training of Student Delegates people defended a model of educational counseling, according to which the school psychologist must make systemic and preventive interventions, establish a relationship of collaboration with teachers, and help them to improve their professional practice.

Beyond the detailed analysis of the process by which Inés is negotiating meanings about herself in each community of practice, it is pertinent to study how her experience of multimembership influences the construction of her professional identity and how she manages to reconcile these different trajectories (Nyström, 2009a, 2009b; Wenger, 2001; Williams, 2010). Thus, whereas in Chapters 5, 6 and 7 we have analyzed how the participation of Inés in each community of practice favored certain positioning and the construction of certain meanings about herself and about her profession, now we are going to demonstrate how these different trajectories were articulated. In other words, while in the chapters of results we have emphasized the multiple, changing and situated

characteristics of professional identity, now we will emphasize its more stable and trans-contextual aspects. As a whole, this allows us to support the proposal made by Falsafi (2010) related to the need that sociocultural approaches to identity address both its dynamic and context specific aspects, and those more stable and trans-contextual. The results of the present investigation have allowed us to illustrate this continuous tension that beginners have to face during the construction of their professional identity.

In regard to the **links between Inés's trajectories of identification** in the different communities of practice in which she participated, we can conclude that the influence of one over the others took various forms. In particular, we have been able to identify at least five different ways in which the communities of practice in which Inés was participating were linked. In some cases, we have documented how the experiences of Inés in some communities of practice had "negative effects" on her trajectory in other contexts. Such is the case, for example, of the loss of legitimacy to hold meetings with Vero and with teachers of the Project for the Training of Student Delegates as a consequence of the difficulties she encountered to have meetings with Lucía and Bea in 4thA.

In other cases, we have shown that some trajectories had "positive impact" on other. For example, Inés asserts that certain experiences that she had in 4thA (for example, to adopt a position as an adviser with a role of expert) helped her to transform her positioning, and to establish from the beginning a collaborative relationship with the teachers of other professional communities of practice.

We have also documented situations in which a community of practice facilitated reflection about what was happening in other contexts. We could analyze this type of influence mainly in academic communities of practice (the Reflection Seminars and the meetings with her academic mentor), where Inés was requested to reflect on her professional experience in the 4thA classroom, the Artistic Project or the Project for the Training of Student Delegates. This objectification of her own practice, as we have discussed in the chapters of results, was one of the mechanisms by which Inés could negotiate meanings about herself in each community of practice.

We have also observed that on many occasions Inés negotiated meanings about herself through the comparison drawn between her trajectories in different communities of practice. In this way, we have documented various examples in which Inés could be defined as a certain type of school psychologist (collaborative, transparent) in the Artistic Project using as a resource the differentiation with regard to her position in 4thA. As we will explain later, in-depth interviews played an important role in promoting that Inés establish these comparisons as a resource for the construction of her professional identity.

Finally, we have also explained how the entry and exit of Inés from certain communities of practice were critical incidents within her trajectory in another community of practice. In this regard, in

Chapter 6 we have analyzed in detail how the end of her participation in 4thA, along with her entry in the Project for the Training of Student Delegates, caused a change in the positioning that the novice school psychologist adopted in the Artistic Project.

Deepening in the effect that the multimembership of Inés to several communities of practice had on her professional identity, we believe that it can be useful to organize our conclusions around a timeline (see chart 8), in which we represent Inés's trajectories of identification in the 4thA classroom, in the Artistic Project and the Project for the Training of Student Delegates, and where we point out the main critical incidents that we have identified during the academic year 2010-2011.

From this overview of Inés's participation in these three communities of practice of the Andersen school, we can draw some conclusions about the process of construction of her professional identity during the academic year 2010-2011. In the first place, if we look at the **duration of the phases** that we have identified for each trajectory, we can notice that at the beginning of her professional induction in the Andersen school, Inés is experiencing very rapid changes (the early stages are very brief) and as the academic course progresses the transformations are progressively slower (the latter stages are longer). This trend is consistent with the notion of thickening (Holland and Lave, 2001; Wortham, 2004), which highlights the gradual stabilization of identity over time, as someone positions himself and is positioned consistently as a particular type of professional. On the other hand, if we put in relation this fact with the papers that claim that professional identity experiences more changes in the stage of newcomers than in the later stages of professional development (Lasky, 2005; McIntyre, and Hobson, 2015; MITESCU, 2014), we can conclude that in the case of Inés we can also recognize this ontogenetic pattern when we analyze the microgenesis of her first year of professional induction.

Another of the conclusions that we can derive from the transversal analysis of the different trajectories of identification is that, in general terms, there is a strong **temporal coincidence at the beginning of the phases** in each community of practice (for example, 23/11/2010, 14/12/2010, 20/01/2011 and 26/04/2011). We consider that this coincidence is mainly due to the fact that changes of stages are usually preceded by certain critical incidents that are not necessarily specific to each community of practice. In this way, as we will explain later, many of the identified critical incidents have caused global transformations in the meanings that Inés builds about herself and about her profession and, therefore, they cause changes in the positioning that she adopts in different communities of practice.

Linked to the **phase shift within each trajectory**, we note that in some occasions these changes involve the simultaneous transformation of various interlinked meanings. We can recognize this phenomenon, for example, in Inés's trajectory of identification in the Project for the Training of

Student Delegates, along which the changes of stages involve the simultaneous reconstruction of meanings about herself, about the educational reality (causal attributions about the problems that she identifies) and her positioning with respect to other members of the guidance department.

By focusing the attention on the events that promote these changes of stages in Inés's trajectories of identification, we verify that all **critical incidents** are interpsychological ones, and that most of them take place in the communities of practice of the master's degree in educational psychology (meetings with her academic mentor and Reflection Seminars). In line with what was proposed by some authors (Bilbao and Monereo, 2011; Monereo and Badía, 2011; Monereo, Panadero and Scartezini, 2012), in the case of Inés we have identified critical incidents both positive (positive evaluation of her speech at the meeting of the guidance department) and negative (the failed attempt to perform an observation in the 4thA classroom, or the argument with Aurora). All critical incidents that we identified in the Inés's trajectory were accepted by her during the process of triangulation (member checking); however, in many cases the critical incidents had not been recognized as such by Inés in the moment in which they were happening, which is consistent with the proposal of Halquist and Musanti (2010) about the relevance that these are initially identified by the researchers and subsequently contrasted with the participants.

As we can see in the timeline, there are some critical incidents that are very specific and affect only one community of practice (for example, the VII SRP or the argument with Aurora), while others have simultaneously influence on several trajectories of identification. A clear example of the latter is the II SRP, in which the teachers of the Seminar emphatically reminded Inés that she is not a teacher, but a school psychologist. As we have analyzed in Chapters 5 and 6, this incident had led to changes in her positioning in both 4thA and in the Artistic Project, starting to present herself as a counselor in both communities of practice from that time.

Related to the foregoing, we can also see that some phase changes are made possible by the joint presence of several critical incidents that represent the same voice, what could have increased their effect on Inés's trajectory. Such is the case of three events that took place in a short period of time (her first meeting with Andrés, the observation of Teresa's practice and III SRP) and that, as a whole, caused changes in the trajectories of identification of Inés in the 4thA classroom and the Artistic Project, while generated changes in certain aspects of her model of identity (the collaborative relationship with teachers).

In the timeline we can see that while most of the changes of stages have been caused -according to our interpretation of the information- by one or several critical incidents, in the case of Inés we have also found some exceptions. For example, in her trajectory in the Artistic Project, we see that the step from the fourth to the fifth phase is not caused by a single event; rather, it is the result of the

continuous negotiation and progressive extension of the topics in which the novice school psychologist has the legitimacy to position herself as an adviser to Vero.

Throughout the chapters of results of the thesis we have analyzed various **mechanisms of identity construction** that took place over Inés's trajectories of identification in the different communities of practice in which she participated during the academic year 2010-2011. The set of results obtained enable us to support the sociocultural assumption about that the meanings are not created by isolated individuals, but that arise from the dialogical processes involving at least two voices (Bakhtin, 1981, 1986; Wertsch, 1993). In this sense, we have been examining the dialogic and microgenetic processes through which Inés and other professionals in her community were negotiating meanings about themselves and about the profession of school psychologist.

Based on the results obtained, we can say that the main mechanism by which Inés was constructing her professional identity was the positioning, which coincides with the approaches of many authors (Bamberg, de Fina & Schifffrin, 2011; Davies & Harré, 2007; Hermans, 2001; Holland & Lachicotte, 2007; Raggatt, 2007, 2012; Wortham, 2001, 2004). In this same sense, the analysis that we have made of our empirical material allows us to add evidence in relation to the relevance of using the notions of "voices" and "positions" as analytical tools for the study of the construction of professional identity (Prados, Cubero, Santamaría & Arias, 2013; Santamaría, Cubero, Prados & de la Mata, 2013).

Considering the above, we conclude that the positioning is an important mechanism for the construction of identity and, in consequence, it is also a privileged analytical tool to explore the configuration of the professional identity of a person, from a sociocultural approach. In the case of our research, its relevance lies in the fact that we understand the acts of positioning as a type of mediated action (Penuel & Wertsch, 1995; Wertsch, 1993) that allowed us to analyze how the concrete actions of Inés are linked with the cultural, historical and institutional contexts in which they are embedded, through a set of mediating tools. In other words, this analysis allowed us to respond jointly to the microgenetic (the positions that Inés and other professionals were negotiating in various communicative interactions) and sociogenetic (the voices of different level of generality through which those positions could be articulated) aspects of the configuration of the professional identity of a novice school psychologist.

Beyond the general statement that Inés was constructing her professional identity through positioning, along the thesis we have been analyzing and illustrating the various forms taken by this mechanism. We will pick up the more relevant ones, and we will present the main conclusions that we draw from the analysis of identity configuration through positioning.

First, we believe that through the research data we have been able to illustrate adequately the **situated and interactive nature of positioning**. In this way, when we analyzed Inés's trajectories of identification in the three communities of practice we have been able to verify that the same person, at the same time of her professional development, was adopting different positions depending on the specific context in which she was participating, as well depending on the particular people with whom she was interacting in each of them. At the same time, we have shown the relevance of studying positioning as a process of interactive negotiation and not exclusively as the product of the acts of recognition received. In this sense, although the recognition received by other professionals has proved to be crucial in the process by which Inés was constructing meaning about herself, to understand in depth this process it has been useful to also pay attention to the way in which Inés responded to this recognition, and how this led to a re-positioning of her partner. In other words, we have provided sufficient evidence to defend the relevance of studying the mutual positioning which takes place in a certain interaction, rather than analyzing separately the "reflexive positioning" and the "interactive positioning" (Davies and Harré, 2007), as if they were two independent and analytically distinguishable mechanisms.

Second, we have identified **acts of positioning in a variety of different situations**, such as professionals interactions (situations of advice or departmental meetings), training activities (Reflection Seminars, or individual mentoring), oral interviews, or written texts (reports, TFM, power points), which is consistent with the proposal to understand positioning as a central mechanism in the process of construction of professional identity. This fact has allowed us to document the effect that Inés's participation in multiple communities of practice had on the configuration of her identity, to the extent that each of them was a new opportunity for negotiating positions.

Third, when we were confronted to analyze narrative discourse, we follow the recommendation of several authors (Bamberg, 2004; Hall et al., 2010; Hermans, 1996; Wortham, 2001) concerning the need to distinguish between the positioning in the **narrated events** and those adopted in the **storytelling events**. In doing so, we were able to confirm the usefulness of this distinction to understand how Inés was constructing her professional identity through the positioning adopted in both types of events. As we have documented in the chapters of result, the positions adopted by Inés in the narrated event and in the storytelling event were not always harmonious and on many occasions it was precisely this divergence what helped us to deepen our knowledge of the processes by which she was negotiating her professional identity.

Fourth, in our data, we have been able to identify positioning that greatly varied in their **degree of explicitness**, in line with the results obtained by Prados et al. (2013), Raggatt (2007, 2012), Santamaría et al. (2013) or Wortham (2001). In this sense, we have found that Inés was positioned both through explicit descriptions about herself or about other people, such as through much more subtle strategies (for example, trying to develop certain activities through which she could enact a

specific professional position). Related to this, we have found that the main professional positions between which Inés was alternated during the course 2010-2011 were school psychologist and teacher. Within each of these positions, she was interactively negotiating the specific type of professional she could be in each community of practice, for which she was positioned as unsure, collaborative, transparent, expert, careful, committed, reflexive, etc.

Fifth, the positions that Inés and other people in her context were negotiating were **articulated by a variety of voices**, that is, by certain perspectives, worldviews or speaking consciousness (Bakhtin, 1981; Wertsch, 1993). Following the proposal of Prados et al. (2013) and Santamaría et al. (2013) we have grouped these voices depending on its origin and level of generality, which was of great help to unravel the way in which Inés's trajectory was socio-culturally mediated. As we have been detailing in the chapters of results, the principal voices that Inés used to adopt positions could be grouped into the following levels of generality: normative voices (laws that regulate the school psychologist's functions), theoretical voices (authors that articulate an academic discourse about the role of school psychologist), institutional voices (the points of view defended in the master's degree or the Andersen school) and particular voices (Teresa, Andrés, Claudia or Vero, among others).

In the chapters of results we have analyzed in detail how Inés was able to adopt certain positioning through the **ventriloquation of these voices** of different level of generality. This ventriloquation for positioning varied widely and had different effects on the configuration of her professional identity. For example, we have documented that in order to adopt certain positioning Inés sometimes spoke as others (using their expressions and style, to assimilate to them), voiced certain characters of her narratives as particular type of people, appropriated some theoretical voices (to legitimize her proposals) or made direct or indirect quotations of some professionals (for example, to clarify the way in which she was recognized by them).

Sixth, we have illustrated how Inés was constructing her professional identity by **positioning with respect to herself**, as well as in regard to other people. In the first of the senses, we have shown how Inés was defined as a certain type of school psychologist, through the positioning established with regard to her own positions in the past (her past-selves), positions that she aspired to enact in the future (her future-selves), or positions that she was playing in other communities of practice. In this way, we have analyzed many examples in which the type of positioning that Inés took to be defined was the differentiation with respect to herself.

In the second of the senses, we have analyzed various situations in which Inés was presented as a certain type of professional establishing **interactional positioning with other people**. In our analysis we have illustrated a lot of events in which the main types of positioning that Inés adopted with regard to other professionals were the differentiation and assimilation, which is consistent with the proposal of several authors that affirm that these two processes are the basis for the identity

construction (Grad & Martín Rojo, 2008; Lalueza & Crespo, 2011; Rasskin, 2012). These types of positioning were clearly illustrated in Chapter 7, through the analysis of the progressive differentiation of Inés respect to Aurora and Esther, two of the psychologists of the school, and her gradual assimilation to Teresa, her professional mentor and the head of the guidance department. In addition, following the proposal of Bucholtz & Hall (2005), in this research we have also seen other types of relationships that Inés established with otherness. For example, the participation of Inés in the Project for the Training of Student Delegates has been characterized by the authorization (the affirmation of an identity as school psychologist through structures of institutionalized power) and authentication (the verification of her identity through discursive practices). In contrast, her trajectory in the 4thA classroom has been a good example of a process of denaturalization, that is, a set of communicative interactions through which the Inés's identity was presented as fragmented, problematic or even false.

Another type of positioning that Inés established with the teachers and that we have illustrated extensively in Chapters 5, 6 and 7 is linked to the establishment of asymmetric or symmetric relationship with them (Hermans, 1996, 2001; Linell, 1990). While in our analysis, we tested the relevance of the four analytical tools (interactive dominance, topic dominance, amount of talk and strategic moves) proposed by Hermans (2001) to study this type of positioning, in the light of the results obtained we deem it appropriate to make two clarifications. On the one hand, for the data analysis we had proved helpful not only to study who started the interactions and the topic, but also who ended them. In this sense, we have found that in order to characterize the positioning that Inés established with Lucía and Vero it resulted very useful to analyze how certain topics were closed (by mutual agreement or by imposition), as well as the way in which the situations of counseling were finished (unilaterally or negotiated).

On the other hand, in Inés's trajectory we have been able to verify that these four elements are not only good analytical tools, but also the novice psychologist made explicit the importance they have in her professional practice. For example, in Chapter 6 we have shown that Inés explains her relationship with Vero making reference to the interactional dominance, the topic dominance or the amount of talk.

To finish with the conclusions related to the third specific aim of the research, we would like to refer to the important role played by certain **mediating artifacts** on the construction of the novice school psychologist's professional identity. In particular, in the chapters of results we have analyzed how the trajectories of identification of Inés in the three communities of practice of the Andersen school were clearly mediated by the report of practicum (document that affected her trajectory in 4thA and the Artistic Project) and by the TFM (document that mediated her work on the Project for the Training of Student Delegates). These two instruments favor certain processes that have contributed to the construction of Inés's professional identity, such as the explicitation of the (theoretical, normative or

institutional) voices that she ventriloquates, the analysis of the model of identity of the school, the theoretical reflection about her own practice, or the enactment of certain professional positions (for example, to be psychologist who evaluates). We also believe that these two documents are a good example of what Wenger (2001) called boundary objects, due to the fact that around them Inés was able to organize interconnections between different communities of practice in which she was participating and, therefore, favored the work of reconciliation to maintain her identity across its borders (Nyström, 2009a, 2009b).

As we pointed out earlier, and once we have presented the main conclusions of the process of meaning construction about her profession (aim 2) and about herself as a professional (aim 3), we will refer to the way in which both types of meanings were linked throughout Inés's professional induction. On the one hand, we have seen that with the passing of the months there was a gradually reduction of the distance between these two types of meanings that constitute her professional identity. In other words, despite at the beginning of the academic year Inés was clearly differentiated from her model of identity, at the end of the year the meanings attributed to a good school psychologist and those with what she presented herself were closer. Based on our interpretation of the data, this progressive approach is the result of two simultaneous processes: the gradual de-idealization of her model of identity, and the increasingly positioning of Inés as good school psychologist in the various communities of practice in which she participated.

On the other hand, we have identified various relationships between Inés's model of identity (her way of defining the school psychologist) and her trajectories of identification (the meanings with which she identified herself in the various communities of practice). Our results allow us to affirm the mutual constitution that takes place between both types of meanings, to the extent that we have documented, on the one hand, situations in which the transformations in the model of identity influenced the trajectories and, on the other hand, examples in which the changes in Inés's trajectories in each community of practice affected her model of identity about the school psychologist. In this latter sense, we have illustrated how the reflection on the difficulties that she faced in her professional practice has led Inés to transform certain aspects of her model of identity (linked to the versatility, the need for planning, or the respect of the times of change). In other situations, the meanings of her model of identity represent a resource to define herself, both through differentiation and through assimilation. In this sense, we have seen that in most of the situations Inés first negotiated meanings about what it is to be a school psychologist, and then she used those same meanings to characterize her own performance as an advisor (such is the case of the collaborative relationship or the systemic analysis of reality).

In our analysis we have identified a particular meaning (“to be a reflexive school psychologist”) whose construction process and the role it played on Inés’s professional identity is worth mentioning. In the case of this meaning, we have found that in the first months of her trajectory, Inés was progressively incorporating it into her model of identity, defending without difficulty that school psychologists must reflect on their own practice. However, during a certain period of time Inés did not incorporate this meaning to describe her own performance, noticing a clear separation between her model of identity and her trajectory of identification, in regard to the need of being reflective. It was some months later when she started to use this meaning about the profession to describe her own practice (in the beginning, to differentiate herself from it), when in a Seminar the teachers proposed to Inés to use this meaning as a resource for analyzing her professional practice in a particular community of practice. These data support Mortimer et al. (2010) statement about that recognizing a certain model of identity is not the same as being that kind of person.

The results obtained, as a whole, lead us to the conclusion that to understand the process of professional identity construction it is relevant to study both types of meanings (about his/her profession and about him/herself). Moreover, we can conclude that during initial accompaniment of novice school psychologist it seems appropriate to help them to make explicit the meanings about their own professional practice and about the profession that they are learning, and start procedures that encourage the links of both types of meanings.

In coherence with our philosophical assumptions, the **SPECIFIC AIM 4** of this research was to explore how Inés’s participation in the investigation affects the construction of her professional identity. While over the chapters of results we have referred repeatedly to the effects that my presence in the field had on Inés’s professional development, we will now expose the main conclusions about this issue.

First, we have provided multiple evidences that the community of practice formed by this investigation greatly contribute to the narrative construction of the Inés’s professional identity. In particular, this narrative organization of her experience was more clearly facilitated in the two autobiographical interviews conducted: one at the beginning of the academic year 2010-2011 (interview 3) and the other one three years later (interview 30). However, in the remaining interviews I promoted that Inés make narratives-in-interaction or small stories (Bamberg et al. , 2011; Bamberg, 2004; Falsafi, 2010; Peräkylä and Ruusuvuori, 2011), by asking her to tell me what she had done the past few days, or to narrate certain events (regardless of whether I had been or not observing it). On the other hand, on many occasions Inés spontaneously decided to write emails to expose in a narrative manner some experience or conversation she had had in the school when I was not present. All these narrative activities that were afforded by the context of the research gave Inés an

opportunity to adopt a double positioning - in the storytelling event and in the narrated events-. In line with what Wortham (2001) suggests, we have found that this allowed Inés to position as a particular type of professional with a very specific audience –me, as a researcher-, and to drive apart from the positioning that she adopted in the narrated events. We conclude, therefore, that the configuration of her professional identity through the links between these two kinds of positioning would not have been so frequent if she had not participated in this community of practice.

Second, we have been documenting varied situations in which, in the context of the interviews, I asked Inés to explain the manner in which she understands the task of the school psychologist (her model of identity) or to define herself in each of the communities of practice in which she was participating (trajectories of identification). With our results we have been able to add evidence to support the assertion that meanings are discursively constructed during the communicative interaction (and are not simply manifestations or expressions of something that was previously “in the person’s head”). For example, in Chapter 6 we have illustrated the process of gradual reconstruction of meanings about herself in the Artistic Project, through the detailed analysis of the linguistic interaction that Inés and I established in the interview 17.

Third, and related to the foregoing, in the chapters of results we have illustrated on many occasions the different ways in which I, as an interviewer, used voices of different level of generality (especially, theoretical, institutional and particular voices). In this sense, in most cases I quoted certain voices and requested Inés to dialogue with them. On other occasions, on the other hand, I completely appropriated these voices and raised my questions ventriloquating other people of Inés’s contexts. As we discussed in the results, when I took certain positions in the interview (articulated by voices recognizable for Inés), the novice school psychologist had to re-position. This process of re-positioning favored the construction of meanings about herself and about the profession of school psychologist.

Fourth, along the thesis we have continuously recognized the mediating effect of the questions asked to Inés in the interviews and the way in which they constituted resources for the construction of her identity. In particular we have made reference to certain situations in which I proposed to Inés to undertake comparisons between her trajectories in various communities of practice, between her performance and her model of identity, between her own performance and Teresa’s one, between her current position and the one she adopted in the past, or between her current position and the one she wanted for the future. From the results, we conclude that although these resources for meaning construction through the establishment of comparisons were initially proposed in this community of practice, afterward Inés appropriated these resources and she continued using them to construct her professional identity.

Finally, we have realized the impact of the interviews to encourage Inés to reflect on her own practice and the practice of other people. Although in the chapters of results we made reference to this issue on several occasions, we have evidence that years later the novice school psychologist continued referring to this community of practice as a context that facilitated her reflection.

In summary, we believe that with the analysis we have been able to properly defend the relevance of considering the context of research as another community of practice in which the novice school psychologist was inserted and that contributed to some extent to the configuration of her professional identity.

From what was explained in the last pages, we believe that with this investigation we have made some theoretical and methodological contributions. On the one hand, we believe that we have been able to empirically document the theoretical assumptions that we defended in Chapter 1 about the processes of identity construction during the professional induction. In this regard, we proposed a definition of professional identity as a dynamic process of discursive construction of meanings about the profession and about oneself as a professional, resulting from the dialogical relations established with "the others", through the participation of a professional in a set of communities of practice, situated in a certain socio-historical moment. As we have been arguing in the last pages, through the analysis of the case of Inés we have been able to provide empirical evidence to support each of the above statements that come from a sociocultural approach to professional identity. In particular, we gave an account of its dynamic nature (changing over time and on the various communities of practice), we demonstrated the relevance of distinguishing the meanings about the profession and about oneself as a professional (as well as the way in which they are strongly linked), we studied its construction through different discursive activities (autobiographical narratives, small stories, professional interactions, interviews, writings, etc.), we have analyzed the diversity of dialogic relations that Inés has established with "the other" (and the fundamental role played by the "positions" and the "voices" in this dialogical process), and we have seen the importance of addressing the various contexts (in different timescales) in which the configuration of the novice school psychologist's professional identity is situated.

On the other hand, and in relation to the methodological contributions of the thesis, we believe that we have been able to demonstrate the benefits of making explicit our philosophical assumptions (epistemological, ontological, axiological and methodological) from which we approach the topic, as they served as a guide for the various decisions that we had to take during the field work and during the analytical process. In connection with the field work, we believe that we have shown the desirability of using varied data collecting techniques, to the extent that each of them gave us different information about the process of construction of Inés's professional identity, at the time

that it gave us access to both kinds of meanings: the declared ones and the enacted ones. With respect to the analytical process, we believe that we have been able to show the necessity of attending simultaneously to multiple levels of analysis (sociogenesis, ontogenesis, mesogenesis and microgenesis), as well as the utility of discourse analysis (and, in particular, the positioning analysis) to study identity processes. Finally, we believe we have provided sufficient (theoretical, axiological and empirical) arguments to defend the relevance of using different strategies to ensure the quality of the research; in particular, we were able to verify the usefulness of the process of triangulation with the participants (member checking), to validate our interpretations and as a resource of reciprocity with the people that participated in the investigation.

RECOMMENDATIONS FOR SCHOOL PSYCHOLOGISTS' INDUCTION

In coherence with our confidence that the research should be useful to the educational intervention, and maintaining the prudence in relation to the scope of our conclusions, in this section we will address the specific aim 5 of this doctoral thesis: to propose, based on the results of the investigation, some implications for the accompaniment of novice school psychologists during their induction. With this goal, we will make some suggestions to favor that the first years of a school psychologist's professional development are a period in which the beginner has different resources that promote the configuration of his or her professional identity.

First, it seems appropriate that during their induction, novice school psychologists actively participate in their professional context (school), but without a full responsibility from the beginning. This would facilitate that the novice school psychologists spend their first few weeks in the workplace to know the institution (its culture, the different expectations or the models of identity of its members), without having the pressure of having to respond immediately to their demands and, therefore, have to negotiate their professional position. In the case analyzed in this research, both Inés and her mentors appreciated the fact that the novice school psychologist has had a month of "panoramic" overview of the various educational stages and projects of the institution. In the analysis, we found that this facilitated the general knowledge of the school, her progressive feeling of belonging to it, and the establishment of some relationships (for example, with Vero) that subsequently greatly contributed to the configuration of Inés's identity. From this we derive that this initial period, like the rest of the process of induction, should be intentionally designed by the novice school psychologist's mentors.

Second, based on the analysis of the experience of Inés, we consider it relevant that the beginner professionals are inserted simultaneously in various professional communities of practice, for several reasons. On the one hand, the functions of the school psychologist in Spain involve performing various tasks, with various partners and in varied contexts. That is why the participation of the learner

in all of them can facilitate the construction of a professional identity that articulates (from the beginning) the different positions that he or she must enact. On the other hand, the fact of being inserted in various communities of practice implies that in each of them the novice school psychologist must work with different people, with each one of which she or he must adopt an interactional positioning and, therefore, has to reconstruct situated meanings about herself or himself as a professional. However, in spite of the importance that the novice school psychologist participates in the largest possible number of communities of practice, it seems necessary to reflect previously on some requirements that these should meet. Based on Inés's trajectory of participation in the 4thA classroom and on the final assessment that her mentor made, we believe that it is not recommended to insert a novice school psychologist (at least in their first few months) in communities of practice in which there is not a shared recognition about their professional position and where they do not have legitimacy to carry out their work. In this regard, although the experience of Inés in 4thA was very valuable in other ways, in terms of her identity construction she was forced to seek a balance between two positions (school psychologist and teacher) even before she learns to enact any of them.

Third, while this multimembership of the novice school psychologist can be beneficial, we believe it is essential to also facilitate the process of reconciliation between the meanings constructed in each of these communities of practice, a task for which a mentor may be fundamental, as we will explain later. This reconciliation will help the beginner to construct an articulated identity, that should not necessarily imply neither harmony nor homogeneity between the positions adopted in the multiple communities of practice, but that must avoid a complete fragmentation and disconnection between them. In line with what Wenger (2001) suggests, we consider particularly relevant the creation of certain boundary objects, such as reports, to help the beginners to put in relation their participation in the various communities of practice and to promote this work of reconciliation.

Fourth, we believe that the results of our research involve sufficient evidence to defend that novice school psychologists should not only participate in professionals communities of practice, but also in other whose goal is to encourage the reflection about their own practice. In the case of Inés, we have ascertained that the Reflection Seminars, the meetings with her mentor and the interviews constituted most of the critical incidents in her trajectories of identification, which implies that these contexts had a clear influence on the configuration of her professional identity during her first year in the Andersen school. It should be noted that while these spaces of reflection are needed, we assume that its mere existence do not guarantee their effect on the construction of the novice school psychologists' identities. In contrast, we believe that these communities of practice must meet certain requirements and should facilitate certain mechanisms of identity construction, such as narrative organization of the experience, the contrast of voices, the embodiment of theoretical models, or the interactional positioning. We propose an indicative Decalogue with some of the features that could

favor to these reflective communities of practice (seminars, meetings, and interviews) constitute a support for the identity construction of a novice school psychologist. In particular, these communities of practice should:

- Be present during the entire process of induction (at least during the first year) and the beginner should participate in them with a certain periodicity.
- Combine spaces of individual mentoring and group meetings with other beginners.
- Have as an explicit aim to contribute to the configuration of novice school psychologists' professional identity (helping to construct meanings about themselves and their profession).
- Make explicit the model of identity of the school psychologist that is defended in the community of practice.
- Refer to the various models of identity of the school psychologist that exist in their socio-historical context, as well as identify the voices (at different levels of generality) that articulate them.
- Enable the novice school psychologists to analyze the models of identity that they recognize in the various communities of practice in which they participate, to assess their coherence or inconsistency, and to put them in relation to their own model of identity.
- Contribute to the comparison between the beginner's model of identity and the concrete practices that he or she recognizes in other professionals.
- Promote the reflection on their own professional practice and the ones of their colleagues, from various theoretical and normative voices that articulate the socio-historical models of identity.
- Refer explicitly to the professional context in which the novice school psychologist is inserted, as well as to the specific communities of practice in which he or she participates.
- Encourage newcomers to explain the positioning that they interactively negotiate in each of the communities of practice in which they participate, and to analyze the difficulties that are finding to enact those positions.
- Encourage the narrative activity, asking the novice school psychologists to narrate experiences, anecdotes, or conflicting situations that they have had to confront.
- Propose certain artifacts that help the newcomers to put in relation their trajectories in the various professionals communities of practice in which they are inserted.
- Promote to construct and express the meanings about themselves and their profession through various forms of expression (oral, written text, diagrams, images, etc.)

These suggestions will be particularly useful as long as the processes involved in the construction of professional identity are part of the expert knowledge of the mentors, which would prevent the "technical" implementation of the previous recommendations. Likewise, it is necessary that the

mentors have as an explicit goal of their intervention their assistance in the professional identity construction of the beginners, as well as they arise, for example, the development of certain skills.

LIMITATIONS AND FUTURE LINES OF RESEARCH

Although along the thesis we have been pointing out some of the limitations that we recognize in the investigation carried out, we will dedicate these pages to summarizing them in an organized way, as well as to presenting some future lines of research for further deepen in this field of knowledge.

There are two main limitations that we have identified in the chapters of results, which we have tried to solve in the conclusions of the thesis. The first of them is related to the structure of the thesis, in which we have distinguished two sections of results: one dedicated to the models of identity and another one to Inés's trajectories of identification in each community of practice. While this differentiation has helped us to be systematic and rigorous in the analysis of the meanings that Inés was constructing about her profession and about herself as a professional, we believe that this could also have contributed to maintaining a false dualism between both types of meanings. We hope that we have been able to show in these conclusions the strong interdependence that exists between both, as well as the processes of mutual constitution.

The second limitation is linked to the difficulty of accounting, in a balanced way, for the located, contextual and changing aspects of professional identity, on the one hand, and for those more stable and trans-contextual ones, on the other. In this sense, we are aware that in the chapters of results (mainly in Chapters 5, 6 and 7) we emphasized to a greater extent the dynamic nature of Inés's professional identity, while in these conclusions we gave more weight to the overlapping and stable aspects of it.

With regard to the **research design**, we believe that the case study has allowed us to do a very detailed analysis, which favored our in-depth understanding of the phenomenon. However, it is undeniable that the selected case –as any case– account with a series of special features that shed light on certain aspects of the process of identity construction, while others are left in the shadows. In this regard, we believe that the study of the construction of other novice school psychologists' professional identity (with different trajectories of initial training, and inserted in another type of professional contexts), would have helped us to get into more detail on our topic. It should be clarified that we are not saying that the study of more cases is beneficial because it would be more “representative” of the population or because we would “generalize” the results (two aspirations that we do not seek, nor are they consistent with our theoretical-methodological positioning). On the other hand, the study of more cases would help us to better understand the identity processes that take place during the professional induction of novice school psychologists, taking into account other

possible trajectories of identification, or another type of activities in which they can participate, or other ways in which the contexts influence the positioning, or other resources and tools that are used to construct the professional identity, etc. In particular, as future lines of research we believe that it would be relevant to study the construction of professional identity of: 1) a novice school psychologist hired, that is, someone who is starting his/her first work experience (paid and not as part of a practicum) as a school psychologist, with full responsibility in the school; 2) a school psychologist that participates in an institution that supports a model of identity inconsistent with the claimed by the government regulation, to analyze how he or she manages this diversity of voices; 3) a school psychologist who works in a EOEP (teams of educational and psychopedagogical orientation) and, therefore, who must deal with a reconciliation of his or her identity in very different contexts.

We can also find some limitations associated with the **field work carried out**. On the one hand, despite the fact that we affirm that the multiple communities of practice in which a novice school psychologist participates (not just the professional, but also the personal ones) are central to understand the configuration of his or her professional identity, in this research, we have only collected data in professional and formative contexts. Even within these contexts, as explained in Chapter 2, we have only looked at some communities of practice where certain requirements were met. In this way, we did not study the job made by Inés in relevant contexts such as the meetings of the guidance department, the classes of MAE [Measures of Educational Attention] or the preparation of extra-curricular activities, which would have helped to better understand her process of professional induction. We believe that in future research it would be appropriate to attempt access to the largest possible number of communities of practice, which is more feasible by carrying out an auto-ethnography.

On the other hand, in relation to the data collected, while the information of most of the communities of practice was obtained by using various techniques for information gathering, we can find an exception. In particular, in the Project for the Training of Student Delegates, we could not perform participant observation, which would have allowed us a better understanding of Inés's trajectory of identification in this community of practice.

With regard to the professionals (in addition to Inés) that I interviewed, we also recognize a limitation. There are two people of the Andersen school (Aurora and Esther, school psychologists of Secondary education) I did not interview and whose perspectives would have been very relevant to understand Inés's professional identity. They are two people with whom Inés had an argument and that, as we explain in Chapter 7, were central to the construction of her model of identity and of meanings about herself.

In relation to the **data analysis**, we identify some areas that -although they were not completely related to our specific aims-, it would have been appropriate to analyze to better understand the

construction of Inés's professional identity, and that is why they constitute future lines of analysis of this data. On the one hand, as we have explained, we have excluded from the analytical process the abundant information that we had in relation to the work of Inés with students (in 4thA, in the Artistic Project and in the Project for the Training of Student Delegates), and whose analysis certainly can help us to continue to deepen our understanding of the process of construction of her professional identity. On the other hand, it would be relevant to analyze in more detail the Inés's feeling of belonging to each of the communities of practice and the way in which this belonging affects to the meanings that she negotiated in each of them. Another area that is away from our goals, but that would be relevant to analyze, is the relationship between the configuration of her professional identity and the evolution of her professional competence throughout the academic year, for which we should incorporate analysis of the counseling process and its effects on teaching practice. Finally, the understanding of Inés's professional induction would be higher if we analyze in greater detail the reconfiguration of her learner identity; that is, the way in which she reconstructed meanings about herself as a learner with a higher or lower level of disposition and capacity to learn in different kinds of contexts and situations.

With regard to the **quality of the research**, we recognize two major limitations. First, in spite of the fact that we believe that the triangulation with the participants was central to increase the quality of the work, we believe that it is a limitation not having requested also to other professionals in the school to read and discuss our analysis. In particular, I only offered participation in this process to the people with whom I kept in touch years after the field work, excluding from the process, for example, Lucía, Aurora or Esther, whose perspectives would have been very valuable.

Second, the decision not to include the entire transcripts of the data has, as we argued in Chapter 2, advantages and disadvantages. In connection with the latter, we believe that the absence of these transcripts may have made it difficult for the reader to understand the context of production of the quotes that we include in the chapters of results, and that it may have impeded the reader to contrast off our interpretations of the information. Also linked to this, we are aware of the problem (at least in this historical moment and in this discipline) of submitting a doctoral thesis of this extension, which is a consequence of my own difficulties to find a reasonable balance between the synthesis and the contribution of sufficient evidence to support our interpretations.

Considering the contributions and limitations of the present research, we believe that, as a whole, it constitutes a theoretical, methodological and empirical contribution to better understanding the process of construction of the novice school psychologists' professional identity, a field of knowledge that is still not sufficiently explored. Also, we hope to have provided sufficient arguments to justify the need to support the induction of these professionals, which can be a key element to move forward a more inclusive education.